

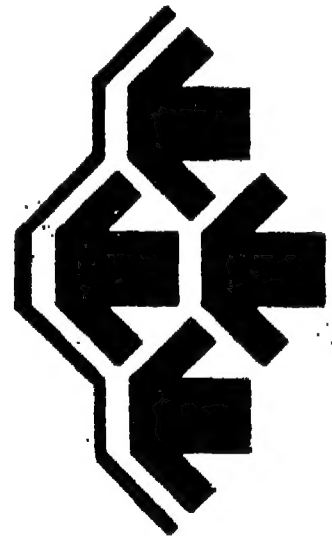
من

دليل الطالب الذكي

في

علم النفس .. والطب النفسي

الجزء الاول



في علم النفس

د . يحيى الرضاوى

أستاذ الطب النفسي

جامعة القاهرة

اهداءات ٢٠٠١

الاستاذ الدكتور/يحيى الرخاوى

ا.د. يحيى الرضاوي

دَلِيلُ الطَّالِبِ الذَّكِيِّ
فِي
عِلْمِ النَّفْسِ... وَالطَّبِّ النَّفْسِيِّ

THE INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE
To
Psychology and Psychological Medicine

١٩٨٠

الجزء الاول
في علم النفس

Part 1
Psychology

إهداء

إلى مصر ... المستقبل

يعني الرخاوي

مقدمة - ١

تعرض مادة هذا الكتاب في صورة حوار بين طالب ذكي **بالضرورة** ، ومعلم (يكسر اليم وضمها) صاحب غرض **لا محالة** ، و « ذكاء » الطالب يجعله كثير الأسئلة كثير التشكك ، و « غرض » المعلم يجعله كثير التحايل متظاهر التواضع ، صبورا إلى حد ما .

ومن خلال هذا الحوار نأمل أن تفتح آفاق المعرفة حول علمين من أخفى العلوم ظاهرا ، وأهمها وأخطرها واقعا ، كما نأمل أن تزيد الأسئلة بعد الانتهاء من قراءة هذا العمل بنفس القدر الذي تتضح منه بعض معالم الطريق ، أما أن يتصور القارئ أن علوما مازالت في بدايتها تستطيع أن تقدم إجابات حاسمة عن تساؤلات مصيرية تتعلق بماهية الإنسان ومآله ، فهذا خطأ شائع ، وإن ادعاء مدع فهو إشلال للفكر لاجدال .

مقدمة - ٢

يبدو أن المقدمات لابد أن تكتب بعد نهاية العمل وليس في بدايته، فقد كنت في بداية العمل أنوى ألا يزيد عن كتاب واحد يشمل المعلومات الأساسية الأولية ، مع الرشاوى اللازمة ، لطالب الطب ، إلا أن الحوار تطور وتفرع حتى وجدتني ملتزما بأن أكتب للطالب وغير الطالب ما يدبني أن يتعرف عليه (حتى دون أن يعرفه) حول هذه العلوم الجديدة البدعة الخطيرة .. ، وإذا بالعمل يباغ ثلاث أجزاء كاملة ، يختص الجزء الأول بأساسيات علم النفس، وأقدمه للطالب الذكي صاحب الفضل الأول في الإقدام على هذا العمل ، وبالتالي فسيحتفظ بالاسم الأم . أما الجزء الثاني فقد قررت أن يختص بما يسمى نمو الشخصية بما يشمل ذلك نمو الأطفال ونمو الكبار وبعض نظريات الشخصية ، وأسميته دليل الطالبة الذكية

فى نمو الشخصية ، وأخيرا نسيختص الجزء الثالث بالطب النفسى والأمراض النفسية .
وسأقدمه هذه المرة تحت عنوان دليل الطبيب الذكى فى الطب النفسى ، وهو
موجه إلى الطبيب حديث التخرج غير المختص أساساً ، كما يمكن أن يوجه لنسیر
الطبيب من المرضى والأسوياء .. (فليجذر طبيينا الفخ .. بأن يسرع بالتغطية) .

* * *

ولمى بهذا أكون قد قدمت بمضما على من ديون إلى أصحابها ، ولمى أسهم بذلك
فى محاولة أن يتوقف ترادف علم النفس بالتحليل النفسى ، وترادف العلاج النفسى
بالمبدأ القائل بأن ندع القلق ونبدأ الحياة بأن نتفن النفاق ، كما أمل أن يكون بصورته
البسطة فى تناول « كل من يهيم الأمر » .. بديلا عن هذا التث التخديرى ،
والعلم التبريرى ، حتى يحل فهم الإنسان ككائن بيولوجى متطور محل الإشاعات
حول عقده وعواطفه الهيلامية ، وأن يساعدنا هذا الفهم الجديد ألا ندع القلق
ومع ذلك نبدأ الحياة ونستمر فيها ، وألا نؤثر فى الناس ولكن نميش معهم ،
وألا نتجنب الخوف بل نجعله وقودنا لننمو بديلا عن الطمانينة الواهية .

وإن كنت قد نجحت فى استدراج قارىء الجزء الأول لقراءته أثناء مروره
على هوامشه المقررة ، فلست أدري من سيقرا الجزء الثانى والثالث وخبرتى السابقة
لا تبشر بخير فى هذا السبيل ، فالكتابات التى تنرى بالقراءة هى التى تؤكد الشائع
أو تدغدغ الاحتياجات ، أو على أحسن الفروض هى التى تنجح فى الامتحانات ،
أما العلم الذى يثير التساؤلات ويحمل المسئولية فهو بضاعة رابكة بلا جدال ، بل إن
البعض ليعتبرها فى كثير من الأحيان بضاعة خطيرة يلبنى أن تصادر .

* * *

ولكن ، أنا مالى ؟ إن واجبى المرحلى إزاء هذه المهمة ينتهى بكتابتها .. والتاريخ
يعلم أن كل من يثق فى المسار ، مها بدا وحيدا فى وقت ما ..

يعبى الرخاوى

الفصل الأول

تمهيد .. وإيضاح

الطالب : قبل أن نبدأ ، قل لي ماهي طبيعة هذا الكتاب ؟

المعلم : هو كتاب جديد في هدفه وشكله ، أحاول من خلاله أن أوصل بعض ماهو أمانة في عنقي إلى أصحابه ، وهو ذو أغراض متعددة ، الظاهر منها والبسيط هو أن تجد بين يديك دليلا يرشدك إلى بعض ماعليك أن تعرفه من معلومات مبدئية عن علوم تعتبرها هامشية (ولو من الناحية الامتحانية) ، فأولا : أنا أوشك ابتداء إذ أقول إن الهامش (بالانجليزية) في أسفل الصفحات في هذا الجزء الأول الخاص بعلم النفس Psychology قد يكفي للإجابة على ماهو مطلوب في السنة الثانية في الامتحان ، ويزيد ، كما أن الجزء الخاص بالطب النفسي Psychiatry يمكن أن يعرفك بالمعالم الأساسية لبعض الأمراض الشائعة والأغراض الغالبة ، وكذلك الاتجاهات الغالبة في العلاجات الجارية ، أما ثانياً : (ومن خلال أولا) فإني أقدم لك ما ينبغي أن تعرفه حول هذه العلوم المستحدثة ظاهريا ، الضاربة في القدم حقيقة ، وأنا نقاش معك للمشاكل المعاصرة التي تحيط بها حتى تهددها بالأفول حتى الموت ، قبل أن تبلغ درجة اليقوع ، فأحملك معي مسؤولية إحيائها بنية الإسهام في تأنيس الإنسان (جعله إنسانا بحق من أول وجديد) ، ثم ثالثا : فإني أحاول أن أجيبك من خلال هذا وذالك عن تساؤلاتك الشابة من خلال بعض مفاهيم هذين العلمين ، ولكن من موقف شخصي بالضرورة هو نابع من خبرتي الكليينكية والعامة والحياتية معاً .

الطالب : ولكن كيف نشأت فكرة هذا الكتاب ؟

العلم : في الواقع أنى كنت أدرس لطلبة السنة الثانية بانتظام دروس علم النفس منذ أكثر من خمس عشرة سنة ، ولمدة أعوام متتالية ، وذلك في كلية طب قصر العيني وكلية طب المنصورة ، وكنت أتبع إذ ذاك طريقة بسيطة وهى أن أجعل نصف وقت المحاضرة أو أكثر للأسئلة الحرة - الحرة تماما وخصوصا من خارج المنهج - والباقي للمحاضرة الأصلية في إيجاز وتركيز ، وقد كنت أتبع ذلك لسنيين ، أولا : لأن هذا العلم جاف بطبيعته ويحتاج إلى إثارة وتخفيف وتشويق وخاصة مع ضآلة الدرجات المخصصة له ، وثانيا : لأن المقرر المفروض كان - وما زال - لا يقنعى أبدا ، وكانت أسئلة الطلبة أعمق وأصدق وأكثر مباشرة وفائدة من المنهج الثقيل ، وكانت النتيجة رائعة ، إذ كان الحضور يتزايد باستمرار حتى تضيق المدرجات ، والأهم من ذلك أنى كنت أقابل بعض طلبتي فيما بعد سنين عديدة (وقد أصبحوا أطباء) فكانوا يذكرن هذه المحاضرات بوعى وعرفان ، بحيث كنت أحمد الله أنى استطعت أن أوصل لهم شيئا ما ، بقى معهم بعد انتهاء زحام المعلومات التى فرضت عليهم : الفث منها والتزيد والسمين على حد سواء ، وكنت أعجب من الزملاء الذين يشكون من قلة عدد الحاضرين ويهتمون ضآلة الدرجات بأنها مسئولة عن ذلك ، وقد علمتني هذه التجربة وما يليها أن الطالب أذكى منى ومنا ، وأنه يبحث عن المصاحبة ويشتاق إلى المعرفة بنض النظر عن الدرجات ، ولما شئت الظروف أن أبعد عن الاتصال المباشر بالطلبة فترة طالت لأسباب مختلفة . . . كنت دائم الشوق إليهم ، حتى قررت في النهاية أن أقابلهم هنا على الورق دون استئذان أو تأجيل ، فخرج هذا الكتاب .

وأضيف أيضا هنا أن خبرتى في التدريس لطلبة قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس لمدة ست سنوات أدرس فيها علمين طويلين مستقلين هما : علم النفس الفسيولوجى ، وعلم الأمراض النفسية ، أن هذه الخبرة قد أثرتى ثراء

بالفا علمت من خلاله ماذا يريد الطالب الذكى ولماذا يريد ما يريد ، وأخيرا فإن دروسى التى لم تنقطع طوال سنوات حتى اليوم إلى نقر من أطباء الامتياز الذين يتدربون فى قسمنا كل شهرين ، علمتفى ماذا كان ينبغي أن يعرفوا وهم طلبة .

الطالب : ولن كتبت هذا الكتاب ؟

المعلم : كتبتك باعبارك أحد هؤلاء .

١ — فأنت طالب الطب الذكى أساساً الذى يريد أن يعرف ماينبى أن يعرفه دون ارتباط بدرجات أو امتحان ، تقرأه فى السرير أو فى « الركن الصغير » (*) ، وعند النجى من العلوم الثقيلة الأخرى ، وكلما شككت فى نفسك أو ضاقت عايتك نفسك ، وكلما خفت على صحتك أو صحة من حولك ، وكلما جرؤت أن تفكر أو تسأل .

٢ — ولكنى أمت وأنا أكتبه أن يقرأه أى طالب وأى شاب وفئة ، فالمعلومات التى وردت به هى معلومات رجل الشارع Layman knowledge كما يقولون ، وهى لاغنى عنها لأى طالب يريد أن يعيش عصره ، ولا ننسى أن هذه المواضيع الخاصة بهذين العلمين أصبحت حديث الصالونات ، وواجهة المثقفين ، ومادة الإذاعة والتليفزيون ، ولعبة الرواة والقصاصين ، فكيف لاتكون بين يدي الطالب (الذكى) من مصدر بسيط ومباشر ، وكيف لايمنيه أن يعيش ما يقرأ ويرى ويسمع بمقياس أقرب إلى ما نعتقد أنه علم مشمول يخرج من مصدر مشمول .

٣ — بل إنى أستطيع أن أدعى — رغم العنوان — أنى آمل أن يفيد منه كل من يمرؤ أن يفك الخط الذى كتب به ، ويفهم الرسم الذى خط معاملة بالمعنى الشائع والمعنى الأصمق .

(*) هذا تعبير من أصل فرنسى Petit Coin أفضل ألا أفصح عنه أكثر من ذلك فسيفهمه الطالب الذكى .

— ١٠ —

الطالب : ولكن كيف كتبت هذا الكتاب ؟ فإني أتصور أني حين أعرف كيف كتب سأعرف كيف أقرأه أفضل .

المعلم : اسمع يا سيدى :

١ — بدأت بتحديد حجم الرشوة أولا وقبل كل شيء حتى نكون عمليين ، فحضرت كل الأسئلة التي يمكن أن تكون موضوع امتحان السنة الثانية في علم النفس Psychology وضمنتها الهامش باللغة الانجليزية ، وهكذا اعتبرت نفسي وأنا أكتبه كأني في المحاضرة تماما أشرح بالعربية وأوجز بالانجليزية (*) .

٢ — ثم رجعت إلى الكراس التي كنت أدون فيها دروس أطباء الامتياز ، وعرفت حجم المادة التي احتاجوا أن يعرفوها عن نمو الشخصية والأمراض النفسية والطب النفسي ، وجعلت هذا الجزء هو أساس الحوار حول الطب النفسي Psychological Medicine في الجزءين الثاني والثالث .

٣ — ثم حاولت أن أجيب عن الأسئلة العامة والخاصة التي تدور حول هذين الموضوعين ، أحيانا في استطراد مع كل معلومة أساسية ، وأحيانا في حديث مستقل ، وتركت لقلمي العنان يسأل وكأنه أنت ، فأجيب وكأنى أنا !! وهكذا خرج هذا الكتاب من المقدمة للنهاية في شكل حوار متصل .

الطالب : ولكن ماذا تتوقع أن أفيد منه إن أنا قرأته ؟

المعلم : فلأبدأ بالعمل المباشر إلى المأمول المشرق ، فأقول :

١ — إنك إن قرأت الجزء الخاص بعلم النفس Psychology والوارد في الهامش بالانجليزية ، فقد تستطيع أن تجيب بقدر مرض على امتحان السنة الثانية (حتى لو استمر المقرر كما هو بكل أسف) ، وبهذا تنقذ نفسك مما كنا نقدم لك من مذكرات شديدة الإيجاز شديدة التموض والجفاف .

(*) وأنا ممن يعتبر التدريس بالعربية حتما ومستولية وشرفا لا مفر منه إلا إليه ، شريطة إتقان لفتين أجنبيتين إتقان لا يتخرج الطبيب طبيا إلا بامتحان غير فيهما ، فيقدم بحثا صغيرا بهما ، ويترجم منهما ولإيهما .

٢ — ولو أنك قرأت الجزء الخاص بالأمراض النفسية بشكل هادىء وحب استطاع فقد تستطيع أن تلم بما يلبنى أن يلم به الطبيب العام ، أو فى أى تخصص آخر ، لأنى أتصور أنك إذا أصرت على الجهل به ، لا عتبرت فى أى مجتمع علمى طبي ، أو مجتمع مثقف عادى ، لا عتبرت شديد الجهل بحيث يستحسن أن نخجل من ذلك ولا مؤاخذه .

٣ — ولو أنك قرأت الجزء العام منه ، فقد تضيف إلى فكرك معلومات أساسية قد تنفعك كطبيب ، وقد تنفعك كإنسان عصري ، وقد تفيدك كطالب إذا تعدلت البرامج ، كما قد تستعملها كمتقف يتباهى بمعرفته ويتبادل أو يتراشق الآراء من حوله !!! فهذه هى لفنة العصر فى صالونات الثقافة وعلى صفحات المجلات (للأسف) .

٤ — وأخيراً إنك لو أعدت قراءة ما كتبت فى هذه المجالة فقد تتجراً أن « تفكر » فى نفسك (ورزقك على الله) ، فإذا فكرت فقد تتجراً وتفهم ، فإذا فهمت فقد تتجراً وتنير أو تنير ، فإذا فعلت فقد تتجراً وتبدع ، فإذا أبدعت . . فلسوف تتقدم الأمة بأسرها إلى حيث يلبنى !! وسنتقى .

٥ — وهناك فائدة هامشية هى التمرير الأمين (ما أمكن) بهذا التخصص : قصوره وآفاقه ، إذا فكرت يوماً أن تناصر وتخصص فيه ..

الطالب : فكيف إذا قرأ هذا الكتاب ؟

المعلم : بصفة عامة ، أتمنى أن تقرأ هذا الكتاب بأكبر درجة من الحرية ، أعنى بأكبر درجة من النقد حتى الرفض ، ثم أتمنى بعد ذلك أن تضع نصب عينيك وقبلك أن كل ما رفضته وأثارك وهزك قد يكون هو ما يلبنى إعادة قراءته والتعرف عليه ، وفى كل حال فإنى أتمنى ألا تستسلم لأى معلومة وردت فيه ، أو فكرة ديجت على أوراقه ، لأنه لا يقين فيه إلا خبرة كاتبه ومحاولة صدقه فى القول والنقل والمرض (وليس صدقه المطلق المستحيل) .

الطالب : ولكن هل هناك علاقة بين هذا الكتاب وبينك شخصيا ؟

العلم : ينبغي أن تكون الإجابة بالإيجاب بداهة ، ولكن الحق أقول أن العلاقة قد تكون جسد وثيقة من ناحية أنها خبرتي ومسؤولي حين أمسكت القلم ورسمت الحروف ، ولكن من ناحية أخرى فلا بد أن أعترف أن العلاقة يمكن أن تعتبر ضعيفة من جهتين : فمن الجهة الفكرية أعلن أنه يخرج عن بؤرة اهتمامي في الوقت الحالي على الأقل حيث تشغلي مسألتين (*) جوهريتين أكبر منه بلا مجال للمقارنة ، لدرجة تجعل العلاقة بيني وبينه واهية فعلا ، أما من الجهة الشخصية فأنا لا أظن أن التعرف على شخصي من خلال كتابي أو ظاهري فعلي يمكن بدرجة أمينة أو مأمونة ، وأحب أن أحذرك معتمدا على ذكائك من قضية اعتيادية خطيرة لم يعد لها مكان في عالمنا المعاصر ، وهي الإفراط في الاعتماد على الأب أو الأستاذ أو الزعيم وتنزيهه ، فمصرنا هو عصر الرجل العادي ، وهو عصر تحمل التناقض ، وهو عصر الاستعانة بالآرشد وليس تقمصه أو تقديسه ، لذلك فهو عصر مسؤوليتك أولا ومعك الآخرون ، ولن يعفيك من مسؤولية فهمك لما هو حق وحمل أمانة ما هو علم أن تنصرف إلى ما هو أنا أو ما هو غيري ، ولن يقوم عنك بواجبك نحو إنسانيتك وبني وطنك وبني نوعك أن تتبع هذا أو تصفق لذلك ، فالملومة المطبوعة أمامك لها شخصيتها المستقلة ، وهي عبء عليك إن فهمتها ، وعار عليك إن أهملتها .

أما والعلاقة بيني وبين هذا العمل بهذا الوهن من الناحية الفكرية والناحية الشخصية ممّا ، فلا بد أن أفسر لك ما هو المبرر الملح الذي جعلني أترزع نفسي انتزاعا بما « هو أنا » لأكتب « ما هو ينبغي » ، وأستطيع أن أعدد ذلك فيما يلي :

١ — إن هذا العمل هو من صلب وظيفتي الأساسية . والواقع والشرف يمناني

(*) هاتان المسألتان تتعلقان بالمنهج في علمي هذا ، وبمصير الإنسان البيولوجي ، وكلتاها ليستا في متناول قارئنا الآن ، حتى لو كان هو ذلك الغاب الذكي .

أن أترب من مسؤولياتها طالما رضيت أن أستمّر في شغلها ، حق لو حيل بيني وبين واجبي نحوك من الأقربين أو الأبعدين فهذا لا يبرر انسحابي وتخلي عما هو واجبي الأول .

٢ — إنه رسالة مكتوبة لك ولزملائك بديلا عن رسالة شفوية لم أتمكن من توصيلها بالقنوات الطبيعية .

٣ — إنه اعتذار عن تقصير وتشويه اشتركت فيها فيما سبق .

٤ — إنه التماس للزملاء الذين يرفضون تدريس هذه العلوم أن يبيدوا النظر إليها من منظور جديد بسيط .

٥ — إنه اقتراب من الواقع ، ومحاطبة للقاعدة الأوسع في محاولة تطويع لرغوة الفكر الأعظم .

٦ — إنه تجربة يسمدني نجاحها ، ويثري فشلها ، إذ سأتعلم منها لا محالة في الحالتين .

٧ — إنه بعض من ديونى التى بدأت أحاول أن أفي بها تباعا .

الطالب : ولكن ماعنى هذا العنوان ؟ ولماذا ؟

المعلم : هو عنوان استمرته من برناردشو فى كتابه الرائع « دليل المرأة البكية » وهو يقدم الاشتراكية والرأسمالية من هذا « الباب الخصوصى » ، وكان بودى ألا أزيد عن قولى « دليل الطالب الذكى » دون ذكر علم النفس والطب النفسى ، ولكنى وجدته طموحا فى غير محله ، فرجعت إلى لعبة الرشوة وكأنه كتاب وضع للمقرر ، ومن هذا المدخل أحاول الدخول لما هو عام .

وإنك إذ تقتنى هذا الكتاب تثبت اقتراضى ذكاءك فى كل حال ، فأنت ذكى إذا قرأته واستمدت منه أكثر من العشر درجات إياها ، وذكى إذا لم تقرأه الآن مكتفيا بما أشرت إليه من هامش فى فصل علم النفس فوفرت وقتك وأغفلتني واستهنت بحماسى منصرفا إلى ما تتصوره أهم ، وذكى إذا قرأته فرفضته

وانخذت موقفا خاصا به يثريه ويثرينا ، وذكرى إذا أنت قبلته وتمحست له فكان عاملا هاما وضاعطا على الإدارة والمخططين لتعديل المنهج وإحقاق الحق .

إذا فأنت - من أنت - هو الطالب الذكى في كل حال . .

ولكن الكتيب وما أردته منه سيمظل في متناولك ولو بعد حين ، فأنت طالب الآن ، ثم طبيب بإذن الله بعد سنة أو سنوات ، وممارسة الطب كفن سوف تضطرك لأن تنظر في نفسك والناس المحتاجين إليك نظرة أعمق وأكثر تكاملا ، وهنا ستتذكر - كحرفى ماهر - بعض ما يعينك فى عملك ، أو ستلجأ كفننان عالم إلى الاستزادة فى المعرفة مما فاتك طالبا .

الطالب : أراك تتحدث عن الطب كفن وعلم وحرفة فماذا ، وأين مكان الطب النفسى من ذلك ؟

المعلم : كان الطب حرفة أساساً ، يغلب عليها الأسس الفنية وحذق الممارس ، وكان التطبيب اسمه فن التطبيب(*) ، وإعطاء الدواء اسمه فن المداواة ، وربط الكسور والجروح اسمه فن التعصيب ، ثم تدرج الأمر فأصبحت الممارسة الطبية لها أصولها العلمية بعد أن عرفت الأسباب أكثر فأكثر ، ولما زادت آلات الفحص ، قل دور الطبيب كحرفى ماهر فيما عدا دوره الفنى فى الجراحة بالذات ، أما الطب النفسى فإن أسباب الاضطرابات فيه مازالت مجهولة ، وبالتالي فهو مازال فنا وحرفة أكثر منه علما محددًا ، والطب النفسى هو أبو فروع الطب جميعا من الناحية التاريخية ، فقد كانت أغلب الأمراض قديما تعزى إلى اضطرابات المزاج أو لبس الأرواح ، وكانت تعالج بتأثير إنسان على إنسان ، سواء كان المؤثر شيخ عارف أو شخص واصل أو محتال ذكى (وهو ما يقابل العلاج

(*) أقدم كتاب درس فى القصر العبنى عن الأمراض العقلية كان بالعربية واسمه «أسلوب الطبيب فى فن المجاذيب» سنة ١٣٠٩ هـ (١٨٩٦ ميلادية) ، تأليف سليمان افندى نجاشى ، ويقع فى ١٦٢ صفحة ، والكتاب يوجد بقاعة المطالعة بدار الكتب ميدان باب الخلق تحت رقم ٦٤٤ طب .

النفسى الآن) ، أو بمحاولة طرد الأرواح الشريرة بالضرب أو النقي (وهو يكاد يقابل العلاج السلوكى كما سيرد) ، ثم تفرعت من هذه « الكومة الام » سائر التخصصات الطبية الأخرى حين عرفت أسبابها ، أما مابقى منها تنلب على أبعاد الجهل .. فهو مازال يعد بشكل ما ضمن الطب النفسى .

الطالب : هل معنى ذلك أن بقاء الطب النفسى كفرع مستقل دليل جهلنا بالأسباب ؟
المعلم : فى الواقع أن هذا ضحيح إلى حد ما ، فإزالت كمية الجهل حول طبيعة المرض النفسى وأسبابه وطريقة حدوثه تبرر القول أن المرض النفسى يتضمن كثيرا من المجاهيل التى تلزم المشتغل به الاعتماد على الفروض العاملة والحدق الشخصى أكثر من اعتماده على المعلومات المحددة اليقينية .

الطالب : ألا يرر كل هذا الجهل الذى يحيط بالعلوم النفسية معارضة الأطباء الآخرين فى تدريس علم النفس والطب النفسى ؟

المعلم : نعم يرره ، ولكنه تبرير غير مسئول وضد حركة التاريخ ، إن المناطق المجهولة هى الأكثر أحقية بالاستكشاف ، وبالتالى أحقية بالدراسة وبذل الجهد . . . ، ونحن الأطباء النفسيون نساهم فى إثارة الناس علينا حين ندعى لأنفسنا حجما أكبر من حقيقتنا ، فالآخرون بصدقهم وحدسهم يشعرون باهتزاز موقفنا وعدم تناسب علو صوتنا مع ضآلة معارفنا ، ولهم الحق مبدئيا ، ولكنهم يصبحون أحق حين يأخذون بيدنا ، ولئن يفعلوا ذلك إلا إذا ظهرنا أمامهم بمجىنا المتواضع مع مواصلتنا بماتلك من جهد وإصرار وسعى إلى مزيد من المعرفة والإسهام معاً فى مسيرة الإنسان ، إن طالب الطب ليس غنيمة تتصارع لاقتسامها ، ولكنه أمانة يساعد بعضها بعضا فى أداء حقها .

الطالب : ولكنى أنا مالى وهذه الحركة ؟ إنى أريد معلومات أكيدة أحفظها واسمها وأنجح بها وأرتاح .

المعلم : وهذه هي الجريمة الكبرى في التعليم الجامعي عامة ، وتعليم الطب خاصة ، وتعليم الطب النفسى بشكل أشد تخصصا ، وهي ألا تقدم لك إلا المعلومات الأكيدة ، فتصور بدورك أن كل ما بين يديك وتحت ناظريك هو حقائق أكيدة ، فتخدعك ، ونحرمك نعمة التفكير ، ونقولبك ، ونزيد « الكاسيتات » البشرية نسخة سرعان ما تصدأ ، إن وظيفة التعليم هي في الإلزام بالمعلومات التي تم اكتشافها ، وفتح الأبواب لما بعدها ، ونشر العالم وشرفه هو أن يدرك حجم ما يجهل ، وألا يتعصب أو يتشنج لما يعلم ، لأنه على يقين من طبيعته المؤقتة .

الطالب : إذا فهل يعنى هذا أن تزيد ساعات ومقررات دراسة علم النفس والطب النفسى لطالب الطب ، حتى ولو كان موقف هذين العاملين بهذه الدرجة من عدم التحديد وعدم الثبات والجهل ؟

المعلم : إذا استمر الأمر على تدريس علم النفس بالاريقة السائدة ، بمعنى أن نحشر في عقل الطالب تعريفات صعبة لبديهيات سهلة فلا جدوى من الزيادة بل لعل العكس هو الأولى .

وكذلك إذا استمر تدريس الطب النفسى والأمراض النفسية يركز على تقديم معلومات تعرفها أية ربة منزل أمية أو أى شاووش في نقلة بوليس ، فلا داعى للخلاف على ساعات التدريس وضرورة الامتحان ، لأنه ماذا يفيدك أن تعرف أن من يرى خيالات وأشباح لا يراها غيره فهو مخرف أو مجنون ؟؟ وماذا يفيدك لو كان اسمها هلاوس أو تهاسات ، وأى جديد في أن من ينقد أنه هتلر أو جمال عبد الناصر فهو يهذى أو ذو عقل مضطرب ؟ ألا يعلم كل ذلك أى غنبر في الشارع يمسك متشردا مهلهل الثياب يكام نفسه ؟؟

إن السبيل الحقيقى لإعادة النظر في تدريس هذين العاملين هو أن نعلمي لك ما يفيدك أنت في فهم نفسك والآخرين ، فتطلق فيك قوى النمو والإبداع ، وأن تجعلك تلم

بما يفيدك كطبيب سواء في معرفة نفوس مرضاك أم في شحذ ملكاتك الفنية الإنسانية التي بواسطتها تصبح أكثر نجاحاً وأعم نقماً ، نملك كيف تتعامل مع مرضاك من واقع معرفتك نفسك واحتياجك ، ونفوسهم وظروفهم واحتياجهم ، بالإضافة إلى المعلومات الأولية عن الأمراض الشائعة في أبعادها الشاملة ، وكذلك المعلومات الأولية عن العلاجات ، وهكذا مما أحاول تقديم إطار عام له في هذا الكتيب .

وإنى لأعتقد أن زملاء الرافضين هم أول من سيدعوننا لزيادة ساعات التدريس لو قدمنا لهم ما يفيد ، كما أن زملاءك الطلبة المنتفعين هم أول من سيثيرون على أى إعاقه في سبيل منفعتهم ، ولكن إذا استمر الأمر كما هو الآن ، فأهون الأمور هو أن يستمر في نفس حجمه المتواضع كما هو ، مع نفس الرفض والتهوين ، وإن تغيرنا نحن ... فلا بد أن من حولنا سيتغير بالضرورة وطبيعة الأشياء .

الفصل الثاني

ماهية النفس ، .. وعلاقتها بالجسم ثم :

علم النفس .. لماذا ؟

الطالب : هل تسمح لي أن أسأل سؤالاً مبدئياً عن « ماهية النفس » ، قبل أن نخوض في الحديث عن « علم » يتعلق بها ؟

المعلم : تختلف الآراء في تعريف النفس بدرجة لا تنصح معها بأن تتعرض لتعريفها أصلاً ، ذلك لأنها :

١ — لو اعتبرت مرادفة للفظ « الروح » كما كانت قديماً لكنت من ألفز الأمور ، بل قد يجب تركها جانباً لحالها (قل الروح من أمر ربي) ، بل قد تصبح دراستها حراماً وعصياناً والعياذ بالله !!

٢ — ولو اعتبرت مرادفة لظاهر أفعالها وسلوكها ، لتضاءلت قيمة الإنسان وماهيته حتى أصبح كياناً سطوحاً لا تعرف منه إلا ظاهراً حركاته ومنطوق كلامه ، والإنسان أعقد من ذلك وأعمق وأصعب معاً .

والأفضل لك — باعتبارك ذكياً — أن تكثفي بأن تسأل : ما إذا كان المقصود من هذه الكلمة يمكن إرجاعه إلى نشاط عضو بذاته ، فأستطيع هنا أن أعرفها لك بقولي :

« إن النفس هي النشاط « الكلي » للمخ بوجه خاص (ويسرى هذا أكثر على الإنسان) وإن كان ذلك يتضمن ويشترك مع نشاط سائر الأعضاء جميعاً . »

The psyche is the holistic activity of the brain as a whole (particularly in human being). This implies the harmony with, and interrelation of the activities of other organs.

ومن هذا المدخل أساسا - يمكن أن يكون لدراسة علم النفس بعدد واقعي متواضع يجذب الطالب ويستهم في إعادة تخطيط المناهج، وبهذا تصبح دراسة وظيفة عضو من الأعضاء وكأنها تندرج تحت «علم وظائف الأعضاء»، ولكن يلبنى ألا يوخى هذا بأى مفهوم تجزئى، حتى لا تصبح دراسة النفس وكأنها دراسة إفراز الكلى، أو تجرى دراسة الاختيار الواعى (الإرادة) والتفكير الرمزي مجرى دراسة إخراج الفضلات أو حركة الأمعاء، إن التركيز على أن النفس هي النشاط الإجمالي المعقد للمخ يضيف بعدا هاما لاغنى عنه في الدراسة من هذا المنطلق، ولكنه لايلبى أن يحتزل ظاهرة النفس إلى مفهوم ميكانيكي مسطح.

الطالب : إذا ما هي علاقة علم النفس بعلم وظائف الأعضاء (الفسيولوجيا) ؟

المعلم : يمكن اعتبارهما - من واقع الشرح السالف - شديدي الاقتراب بعضهما من بعض، والفرق الجوهرى هو أن محتوى دراسة علم النفس (وهو نشاط المخ الكلى) شديد التعقيد شديد التداخل، أما علم وظائف الأعضاء فهو يتناول الأعضاء بالتفصيل وبالتجزئى الممكن المناسب.

الطالب : هل معنى النشاط الكلى للمخ أنه نشاط واحد، أم أنه يعنى عدة نشاطات متكلفة، أم ماذا ؟

المعلم : لا بد أن نميز بين طبيعة الظاهرة، وبين ضرورات الدراسة، « فالنفس هي النشاط الكلى للمخ » وهذه طبيعة الظاهرة، أم دراستها فهي تضطرنا إلى النظر إليها من زوايا متعددة، ويصبح التقسيم ليس تقسيما للظاهرة وإنما تمدا لزوايا الرؤية، فإذا درسنا التفكير فنحن ندرس المخ في كايته إذ يفكر، ولكن هذا لايعنى أنه لا « يفعل » و « يريد » في نفس الوقت، ثم نمود ندرس وظيفة التعلم وهي وظيفة كلية أيضا تشمل التذكر وتسمهم في النضج وهكذا.

الطالب : ولكن ألا يختص كل جزء من المخ بوظيفة نفسية بذاتها، مثلما هو الحال

في الأعضاء الأخرى ؟ أوحى مثلها هو الحال في الوظائف الحركية والحسية للمغ أيضا ؟

المعلم : لقد حاول كثير من العلماء هذه المحاولة بنية تحديد مكان (أو مركز Centre) للذاكرة ، وآخر للتفكير ، وثالث للمواطف ، وكانت محاولات مجتهده ومدعمة بالأدلة المبدئية النابعة من تجارب استئصال في الحيوانات ، أو من مشاهدة نتائج عمليات جراحية اضطرابية لإزالة أجزاء أو شق فصوص في المغ ، ولكن لم يثبت بأي دليل دامغ أن هذا التحديد ممكن مثلما هو ممكن في وظائف الحركة والإحساس (والإدراك Perception أحيانا) ، ومثال ذلك أنه ثبت مؤخرا أن الذاكرة - مثلا - ممثلة في كل أجزاء المغ وخلاياه ، وليست في منطقة بذاتها ، وأن إزالة جزء كبير من المغ (بما في ذلك لحاء المغ) في أي مكان لا يلغى جزءا معينا من الذاكرة وإن كان يحور قليلا من تفاصيلها .

وكذلك عجز العلماء عن تحديد مركز التفكير في الفص الأمامي Frontal lobe مثلا .

وأخيرا فإن القول بأن الانفعال يقع في الجهاز الحرفي Limbic System وما يتعلق به من أجزاء المغ القديم إنما يشير إلى مراكز لسلوك بدائي عدواني أو هروبي ، وكذلك ما يرتبط به من تفاعلات أتونومية Autonomie ولكنه لا يشير إلى المواطف الأرقى المعقدة مثل العرفان Gratitude والمشاركة التعاطفية الإنسانية Humanistic empathetic associationism إذ أن هاتين العاطفتين تستلزمان عمل المغ بأكمله .

خلاصة القول أن الوظائف النفسية الإنسانية خاصة (وليست البدائية المشتركة مع الحيوانات) تستلزم عمل المغ بأكمله .

الطالب : فما هو الفرق بين الوظائف النفسية البدائية والوظائف النفسية الإنسانية الأرقى ؟

المعلم : إن ترتيب المخ من الأدنى إلى الأعلى هو ترتيب معروف في علم التشريح ،
وعلم الفسيولوجيا العصبية، وهو تابع من فرض التطور وعلم الأجنة والتشريح
المقارن، ولا بد أن يكون الحال هو نفس الحال في الوظائف النفسية ، أى في
علم الفسيولوجيا النفسية(*) ، وعلى ذلك يمكن تقسيم الوظائف النفسية ارتقائيا
على الأسس التالية :

(أ) كلما كانت الوظيفة انعكاسية ميكانيكية كانت أدنى وأكثر بدائية،
مثال ذلك دافع الجوع وإرضاءه بالأكل ، وأبسط من ذلك إدراك الألم من
مثير مؤلم للجلد وسحب اليد انعكاسيا ميكانيكيا وهكذا .

(ب) كلما كانت الوظيفة تابعة من عدد قليل محدود من النيورونات
Neurones كانت بدائية ، والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن خفقان القلب
عند الخوف يشمل مسارات نيورونية محدودة ، في حين أن التفكير للبحث عن
تعريف شامل لماهية الحرية - مثلا - يشمل أغلب، إن لم يكن كل ، خلايا المخ .

(ج) كلما كانت الوظيفة معبر عنها بالتعبير الجسدى أو الحشوى أساساً
كانت أكثر بدائية والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن السلوك الانفعالى الذى
يظهر فى سورة الغضب ، وكذا احمرار الوجه أو القىء ، هو أكثر بدائية من
سلوك الأسى المؤلم والتوجع لقلّة الوفاء ، والالتزام بين بنى البشر .. وهكذا .
وهكذا نجد أن الوظائف ترتب تصاعدياً حسب « مدى » ما تشمل
من نيورونات .

الطالب : ولكن هل الذى وحده هو الذى يحدد ارتقاء الوظيفة من بدائيتها ؟

(*) هذا التعبير الفسيولوجيا النفسية Psychical physiology غير التعبير الشائع عن
علم النفس الفسيولوجى Physiological psychology آخذين فى الاعتبار المفهوم الخامس
الذى قدمناه هنا باعتبار علم النفس هو جزء لا يتجزأ من علم الفسيولوجيا أو هو أرقى قروعه
بالمعنى التطورى .

المعلم : لا .. بل يوجد أيضا التسحق ، ولكن هذا أمر أشد تعقيدا ، ولم يستقر عليه العلماء بالنسبة لكل وظيفة ، ولا مجال في هذا « الدليل » للإضافة فيه ، كل ما أرجو إيضاحه هو أن الوظائف النفسية الإنسانية الأرقى بالذات يصعب تحديد موضعها Locality في المخ ، لأنها منتشرة تماما وكاية ولا يربطها « موضع » بل « تنظيم » ، وعلى نفس المبدأ فإن تحديد مواضع بذاتها للاضطرابات النفسية المختلفة يصبح أمرا منافيا لطبيعة ماهية النفس .

الطالب : إذا كان هذا هو شأن ترتيب وظائف المخ ، أو الوظائف النفسية ، فما هو موقع ما يسمى باللاشعور أو العقل الباطن ؟ هل هو أيضا في المخ ؟

المعلم : لا شك أن العقل الباطن ليس في البطن ، وأن اللاشعور ليس مفهوما مجردا في الهواء الطلق ، وأن كل ما يتعلق بالنفس هو في المخ لاجتماع .. والعقل الباطن أو اللاشعور هو نشاط جزء من المخ بعيدا عن وعى الإنسان في لحظة بذاتها ، ولكن هذا النشاط قد يظهر في أحوال أخرى مثل الحلم ، أو بالتنويم ، أو بتأثير بعض المقاقير ، وأحيانا بالإثارة الكهربائية بقطب دقيق Micro electrode لبعض أجزاء المخ لشخص واع متطوع ومخدر تخديرا موضعيا فقط ، والحقيقة أن هذه التجارب الأخيرة قد قام بها عالم جراح عبقري هو بنفيلد Penfield ، واستعاد الشخص المتطوع بهذه الإثارة الكهربائية الدقيقة ذكريات طفلية لم يكن يتصور أنه ممكن أن يذكرها ، بل إن نفس التجارب أيدت عالما آخر (إريك بيرن) في أن يثبت فرض وجود عدة تنظيمات في المخ تقابل اشخاصا متعددة في ذات الشخص الواحد .

الطالب : كيف يمكن أن يكون المخ الواحد به أشخاص متعددين في ذات الشخص الواحد ؟ هل هذا كلام ؟

المعلم : لا هذا ليس كلاما ، ولكنه علم ، وليس هنا مجال تفصيل هذا الفرض ، وإن كانت الفكرة الأساسية في غاية البساطة ، وتفيد الطبيب بوجه خاص في تعامله

مع مرضاه ، ولا أعنى الطبيب النفسى بل أى طبيب ، وما يهم فى هذه النقطة هو عدة حقائق يستحسن إيضاها فى إيجاز شديد :

أولا : أن وجود تنظيمات هرمية (هيراركية) Hierarchical فى المخ ، هو مفهوم عادى يساير مفهوم التطور ويساير وجود نفس التنظيمات الهيراركية فى الوظائف الأخرى مثل الإحساس والحركة ، فإذا كانت الثالاموس Thalamus هى مركز الإحساس البدائى ، وإذا كانت المقعد القاعدية Basal ganglia هى المركز البدائى للحركة ، فلم لا يوجد مستوى (أو مستويات) بدائية فى التركيب النفسى ؟

وكل مستوى تنظيمى فى المخ يمثل كيانا متكاملا (يمكن اعتباره شخصا) ، ولكنه فى حالة اليقظة يعمل ضمن الوحدة الكلية المثلة للشخصية أو للنفس . وفى الاحلام تفكك هذه الوحدة وتظهر هذه التنظيمات فى حركة مستقلة ورمزية ومحورة .

وفى الجنون تفكك هذه الوحدة ويتمدد الوجود ، أى تعمل التنظيمات المختلفة معاً فى تنافس وتصادم ، وذلك فى حالات اليقظة وليس أثناء النوم فى الحلم ، وأظن أن هذه الإشارات العامة تكفى بما يسمح به حجم هذا الدليل وهدفه ، ولكن ليدرك الطالب الذكى أن المخ هو الحاوى لكل هذه التعبيرات والمفاهيم من «الاشمور» إلى «عقد» إلى «عقل باطن» التى أسىء فهمها وأسىء استعمالها معاً .

وإنى فى قرارة نفسى أرفض تعبير «الاشمور» Unconscious هذا ، لأنه تعبير بالنفى ، وكنت أفضل أن تقول الشمور الاعمق أو الأبعد أو الأخفى أو الآخر بدلا من هذه الكلمة التى أضلت الكثيرين .

الطالب : إذا كانت هذه هى علاقة علم النفس بعلم وظائف الأعضاء فما علاقته بعلم الكيمياء ؟
المعلم : إذا كانت الوظائف النفسية تتغير وتتحول تحت تأثير الكيمياء ، حتى فى الأحوال العادية : مثل تأثير المشروبات الكحولية ، فإنه من الطبيعى أن ندرك للتوهدى تداخل الكيمياء بنصب معينة فى التوازن الوظيفى الكلى للمخ .

والحقائق البسيطة التي توضح هذه العلاقة يمكن أن نوردتها كما يلي :

(١) هناك عقاقير إذا أعطيت تفككت مستويات المخ ، فاختلت وظائف النفس لدرجة الهلوسة (*) hallucination والخلط ، وتسمى هذه العقاقير المهلوسات ، مثل الحشيش وعقار ال LSD 25 .

(ب) هناك عقاقير إذا أعطيت لمرضى يعانون من مظاهر اضطراب النفس ، زالت هذه المظاهر ، فإذا كانوا يهلوسون مثلاً ، كفوا عن الهلوسة .. وهكذا ، ومن هذا وذاك ظهرت نظريات تقول إن المرض النفسى هو نتيجة لزيادة هذه المادة الكيميائية أو نقص تلك المادة ، والحقيقة أن هذه استنتاجات متعجلة ، فوجود مادة بالزيادة أو النقص ، لا يبنى أن ذلك هو السبب في هذا الاضطراب أو ذاك ، بل قد يكون نتيجة للاضطراب ذاته ..

وكل الفروض المتعلقة بالأسباب الكيميائية البحتة للأمراض النفسية ، وهى فروض متواضعة ، لا يبنى التسرع فى الاستناد إليها وحدها كحل استسهاى مباشر يفسر المرض النفسى وعلاجه .

الطالب : واحدة واحدة ، لقد بدأت المعلومات تزدهم فى غنى ، فقل لى بهدوء ما علاقة النفس بالمخ بالتطور .

المعلم : إذا كانت النفس هى النشاط الكلى للمخ ، فإن تركيب المخ له علاقة مباشرة بوظيفة النفس ، ومخ ضعاف العقول مثلاً (الدرجة الشديدة منهم) أقل وزناً وأقل فى عدد خلايا اللحماء من مخ الشخص الساذى ..

كذلك فإن علم التشريح المقارن وعلم الإجنة Embryology المقارن هما من أهم العلوم التطورية ، وهما اللذان يؤكدان نظرية التطور التى هى أساسية فى فهم الترتيب الهرمى للمخ ، ومن ثم للوظائف والمستويات النفسية .

ولكن دعنا نؤكد ثانية أنه لا توجد منطقة بذاتها أمكن تحديدها تماماً لوظيفة بذاتها من الوظائف النفسية .

(*) سيأتى تعريف الهلوسة فيما بعد .

المطالب : وهل كان هذا هو مفهوم علم النفس عبر التاريخ ؟
 المعلم : لقد مر علم النفس بمراحل متعددة يستحسن - وأنت الذكي - أن تلم بها
 بسرعة وإيجاز :

(أ) إن مناقشة وظائف النفس وماهية النفس كانت موجودة منذ
 أفلاطون وأرسطو وقبلها .

(ب) كان أول من استعمل كلمة علم النفس بالمعنى السائد اليوم هو العالم
 « وولف » في كتابه علم النفس العقلي Rational psychology سنة ١٧٣٤ .

(ح) كانت الفلسفة هي الممر الطبيعي لعلم النفس ، لكنه بالغ في الانفصال
 عنها محاولا التشبه بالعلوم الجزئية المحددة ، وحق الآن لم ينجح تماما .

(د) مر تطور علم النفس بمصائب معوقة ، منها - كثال - معرفة سمات الشخص
 بقياسات خارجية للجمجمة وسمى هذا العلم الفرينولوجيا Phrenology
 (وقد ظهر قبيل أول القرن الثامن عشر) ، وثبت فشله بعد فضيحة
 استمرت عشرات السنين مما يلهينا إلى ضرورة التخلي عن الحماس الأعمى
 للمحاول السهلة المتعلقة بتطور هذا العلم .

(هـ) في القرن العشرين ومنذ قبيل بدايته وحق الآن مر على علم النفس
 موجات متتالية جعلت بندوقه يتراقص بنفس من أقصى اتجاه إلى أقصى عكسه
 حتى سميت هذه النقالات بالحركات الأربع لتطوره ويجدر بنا أن نعرف هذه
 الحركات بالتالي :

(i) الحركة الأولى : وهي التي غلبت فيها مفاهيم التحليل النفسي بما في
 ذلك المقعد النفسية واللاشعور والجنس المكبوت .. (الأمر الذي مازال شائعا
 في مصر بوجه خاص كمرادف لعلم النفس عند الرجل العادي) .

(ii) الحركة الثانية : وهي التي غلبت فيها مفاهيم عكسية ، وهي
 الحركة السلوكية التي تهتم أساسا بظاهر السلوك وكيفية تعديله بالتعليم النظم ،
 وتكاد تنكر ما وراءه وما يدفعه .

(iii) الحركة الثالثة : وهى الحركة المسماة بعلم النفس الإنسانى وهى التى اتجهت إلى أن :

• تؤكد أن الإنسان كيان كلى له أعماق وآفاق وليس مجرد سلوك ظاهرى كما يقول السلوكيون .

• كما تؤكد أن الإنسان كيان شعورى له اختيار وإرادة ، وليس مجرد كائن مسير باللاشعور لأنك إزاءه إلا البحث عن أسباب تسييره ، كما يشاع عن التحليل النفسى .

• وأخيراً فهى تؤكد على طبيعة الإنسان المتجهة إلى الفضيلة والتكامل تلقائياً ، وليس كجسد تمويض أو إخفاء لطبيعته الحيوانية الأدنى .

(iv) الحركة الرابعة : وهى التى تؤكد أن الإنسان كائن ممتد فيما بعد ذاته لذلك سميت علم النفس البعدائى Transpersonal (أو عبر الشخصية) ، أى أن الإنسان لا يهدف إلى تحقيق ذاته فحسب ، ولا يكتفى بتكامل شخصه فقط ، ولكنه يحصل على التوازن بتخطيه نفسه إلى الآخرين وباهتماماته بما هو أبقى ، وهى حركة موازية للبعد الإيمائى الخلودى فى الأديان كما هو ظاهر .

الطالب : إذا فعلم النفس ليس هو التحليل النفسى كما يشاع عند الأغلبية ؛ فما هو التحليل النفسى ؟

المعلم : هو اتجاه خطير بخيره وقصوره ، وقد نشأ حول بداية هذا القرن ، وذهب يفسر سلوك الإنسان بدوافع عميقة بعيداً عن تناول شعوره ، تلعب أساساً من غرائزه الجنسية (ليست تناسلية بالضرورة) ، وقد حاول تفسير كل شئ بناء على هذا الفرض ، وبالغ بعض الأحيان فى هذا الاتجاه (مثل حديثه عن الجنسية الطفلية ، مثل ميول الطفل « الذكر » الجنسية بأمه .. وبالعكس) ، بل وفسر كل فضائل الإنسان باعتبارها نتيجة لمحاولة إخفاء هذه النزعات البدائية ، وإعلاءها .

وقد كان له وجهته العلمية وقت ظهوره ، إلا أن استقبال الناس له بالترحيب كان مبالغاً فيه ، وتفسير ذلك أنه اعتبر نوعاً من الثورة على قيم القمع والقهر ، التي كانت سائدة في العصر الفسكتوري ، لكن الثورة امتدت أبعد من هذا الطغيان حتى غمر علم النفس جميعه دون وجه حق .

خلاصة القول أن على الطالب الذي أن يفصل بين علم النفس والتجليل النفسى ، كما أن عليه أن يفصل بين انتشار فكرة ما وبين صحتها ، كما أن عليه أخيراً ألا يرفض نفس الفكرة ، مهما قيل حولها ، رفضاً كاملاً ، بل ينتفع من إيجابياتها ويعد مبالغاتها ، لأن عبقرية سيجموند فرويد مبتدعها لا جدال فيها .
الطالب : وما علاقة علم النفس بالطب بعد كل هذا ؟
المعلم : إن هذه العلاقة - ومن خلال ما تقدم وما سيأتى - هى علاقة شديدة الوضوح ، وتكاد تبدو حتمية .

١ - لأنه علم وظائف المخ فى مجموعها الكلى الأرقى .. ولا يمكن تأهيل طبيب تأهيلاً متكاملاً دون إلمامه بوظائف المخ ، أهم وأرقى عضو فى الإنسان
٢ - وهو علم عملي سوف يكون عاملاً مساعداً فى أن يحدق الطبيب حرقته ويحسن التعامل مع مرضاه .
٣ - ثم إن معرفة وظائف النفس فى الأحوال المادية هى أساس تحديد اضطراباتنا فى حالات المرض النفسى .

الطالب : هل تشرح لى كيف أن علم النفس هو أساس فهم علم الأمراض النفسية .
المعلم : بنفس القدر الذى يلزم فيه لأخصائى القلب معرفة فسيولوجية عمل القلب ، وأخصائى الصدر بمعرفة تشريح الرئتين وفسيولوجية التنفس ، كذلك فإن فهم علم النفس كمظهر معقد من نشاط المخ ككل هى أساس لمعرفة اضطراب المخ ككل ، وهكذا ترى أنه نفس القياس ونفس الأساس فى سائر التخصصات .
الطالب : ما هى الفائدة العملية التى يمكن أن أجنبها أنا الآن - وفيما بعد حين أصبح طبيباً - من دراسة هذا العلم ؟

للمعلم : في اعتقادي أنك لو أخذت هذا العلم بحجمه المتواضع لسهل عليك أمورا كثيرة في حياتك الشخصية ابتداء من موقفك من الحياة حتى طريقة استذكارك ، ولأعدك إعدادا طيبا لمزيد من فهم نفسك ، ومن فهم مرضاك ، ومن عونهم فيما بعد ، ودور علم النفس الإيجابي لكل تخصص دور محوري ، وسنورد لذلك بضعة أمثلة لعلها ترضيك :

١ — فلو أنك صرت طبيبا عاما General practitioner : فلا بد أن أذكرك ابتداء أن الممارس العام يمثل أعلى نسبة من خريجي الطب وخاصة في سنوات التخرج الأولى - وهو الطبيب النفسى الحقيقى ، فهو يقوم بدور طبيب العائلة ، ومستشار القرية ، والعارف بأمور الصحة والحياة والمستقبل ، صاحب المكانة الاجتماعية ذى الم رأى الأرجح ، أقول لو أنك أحسنت دور الطبيب وفهمت نفسك ومكانك في هذا المجتمع الرهق المحتاج لأن يمكنك أن تقوم بدور رائع في نموه وتطويره من خلال خطوات بسيطة ومتكاملة ، وعلم النفس إذا أحسن تدريسه وتوظيفه سوف يساعدك في فهم احتياجات الناس ، ونفسك ، وفي دفعهم إلى الإيجابية دافعا هادئا متواضعا بلا خطابة ولا سياسة مشكوك في أمرها ، ولسوف تحصل على متع من خدمتهم تتناسب مع حقيقة دورك وعمق احترامك لसार إنسانيتك كتركيب طبيعى لماهية الإنسان . . . وهكذا تعود « حكيما » بحق كما كنت تسمى قديما .

ولتذكر أنك لو أصبحت طبيبا باطنيا عاما Internist لكان عليك القيام بنفس الدور على نطاق آخر ، في المدينة الصغيرة مثلا ، بادئا بدور طبيب العائلة ومنتهيا بدور المستشار العارف المعتمد عليه (الحكيم) .

٢ — ولو أنك صرت طبيبا للأطفال : لا يمكن لعلم النفس أن يسهم بوجه خاص في ذلك ، لأن هذا الطبيب يمثل بحق دور « طبيب العائلة » في الممارسة المصرية للطب ، بعد أن اختفى هذا الدور الأساسى إلا في بعض القرى والمدن الصغيرة ، ودراسة العلاقات الأسرية ، وفهم التناحر الزوجى ، ووظيفة الطفل النفسية لدى

أمه ، ومعنى أعراض الطفل ، وتفاعل الأم لذلك ، ومعنى غيائها ، كل هذا سوف يساعدك ، ليس في مهمة الإسهام في شفاء الطفل فحسب ، ولكن في إرساء قواعد حياة الأسرة على أسس ، ومن خلال فهم بسيط للحاجات والدوافع لكل فرد في الأسرة مما يقدمه لك علم نفس الأسرة Family psychology الذي هو نموذج مصغر من علم النفس الإجتماعى Social psychology .

٣ — أما لو أصبحت مثلاً إخصائى في « العيون » فإن الأمر يصبح أعمق وأهم ، فرغم ضيق المساحة من الجسم التي تمثل اختصاص طبيب العيون إلا أن العين هي نافذة الحياة الداخلية للإنسان (*) ، وهذا الطبيب يقوم — ربما دون أن يدري — بدور كبير في مساعدة مريضة على جلاء كل ما يرمز إليه البصر والبصيرة ، وفهم هذا الطبيب الأعمق للنفس الإنسانية واحتياجاتها ، ولنفسه ودوره وطبيعته إسهامه ، لاشك سوف يسهل مهمته ويؤكد إيجابية دوره .

٤ — ولو أصبحت جراحاً مثلاً فلا بد أن تذكر أن موقف الجراح كحرفي فنان أساساً هو من ألزم المواقف التي ينفعها تعميق دوره كعالم إنسانى يواجه البشر أثناء أزمات وضغوط شديدة الإرهاق ومتعددة النتائج ، ذلك أن العملية الجراحية بما يسبقها من تخدير وما يلحقها من رعاية مكثفة تعتبر أزمة ضاغطة تكاد تماثل ما يسمى تجربة إعادة الولادة Rebirth ، فإذا فهم الجراح مريضه من هذا البعد ، وأدرك مدى حاجته الطفلية الاعتمادية عليه في هذه الخبرة الحرجة ، فإنه قد يقوم بدور هائل بجوار المريض ، ليس كجراح حاذق فحسب ، ولكن كإنسان فاهم مسهم في النقلات التي يمكن أن ينتقلها الإنسان على سلم نموه أثناء هذه الأزمات الحياتية المأبرة .

ودور جراح التجميل — الذي يتولى في كثير من الأحيان مسئولية تغيير معالم الوجه مثلاً ، أو إرجاعها إلى أصلها ، يستحيل أن ينجح في عمله نجاحاً حقيقياً دون اعتبار لما يمتدحه ذلك لدى مريضه من تغيير في شخصيته وذاته ،

(*) في ديوانى بالمبية « أغوار النفس » كتبت قدماً للعلاج النفسى من خلال قراءة الميون رمزا فنيا وحقيقة كلنيكية معاً .

فقد ينهار أو يمتنع أو يفقد كيانه واعتزازه حتى ولو كان التنوير يسيرا غير ظاهر ،
وذلك ما لم يتبها بالدرجة الكافية لهذه الخطوة .
وهكذا ، لو عددنا الأمثلة لما استطعنا حصرها .

الطالب : لكن هناك من هؤلاء الأطباء الناجحين من يقوم بكل ما ذكرت
من أدوار بكفاءة وذكاء دون أن يدرسوا علم النفس ، معتمدين على تلقائيتهم
وخبرتهم ، فما الداعي لنير ذلك ؟

المعلم : إن هذا السؤال هو من أروع ما سألت لأنه سؤال ذكي تابع من
واقع أن أى طبيب ناجح ، بل أى تاجر ناجح ، أو صاحب فندق ناجح لابد
قد استمد نجاحه من معرفته بحاجة عميله « زبونه » ثم إرضائها بطريق تلقائي
يؤكد به ويحافظ على ما يحصل عليه من نتائج ، ولكننا لو استسلمنا لثقتنا في
هذا الأسلوب لكننا نسير في اتجاه يهون من معطيات العلم ويؤخرنا كجموع ،
رغم نجاح بعض الأفراد .

ولكن مازال لسؤالك وجاهته وهو يداننا على عدة أمور :

أولاً : أن الطبيب الناجح الذى فهم نفسه وفهم مريضه قد لا يحتاج إلا إلى
أقل القليل من المعلومات النظرية في فهم الإنسان ، ولكنه قد يحتاج إلى أن
يطمنن إلى أن ما يفعله بحس تلقائي هو ما يقول به العلم ، فيستمر في نجاحه
وخدمته لمريضه وانقافورا .

ثانياً : أن من حرم هذه المزية من طلبة وممارسين قد تفتح لهم أفاقاً
جديدة للنجاح والطماء من خلال فهمهم لأنفسهم ولمرضاهم من خلال معلومات
متواضعة عن طبيعة هذه النفس من خلال دراسة علومها .

ثالثاً : أن تدريسنا لهذه العلوم لا ينبغى أن يكون جافاً أو بديلاً عن
الممارسات التلقائية الناجحة ، ولكنه ينبغى أن يكون مقتناً ومدعماً لطبيعة
النجاح السائد ، وفي نفس الوقت متعمقاً فيه حتى لا يكون نجاح التعايل والشهرة
فحسب ، بل نجاح التكامل ودفع المسيرة الإنسانية في نفس الوقت .

ولابد أن من يرفض التوسع في تدريس هذا العلم من أساتذتك يا بني قدر رأى ما رأيت، وقارن بين جفاف ما ندرسه وبين ما اهتدى إليه هو بمحذسه وخبرته، وأراد أن يثق في تلقائيته بدلا من هذا « التزيد » - كما تصور - ، ولا بد أن نحترم رأيه هذا ، فنعدل أنفسنا من خلاله ، ولكن ينبغي ألا تنادي في الأخذ بوجهة نظره وإلا لآلئنا معطيات العلم في كثير من المجالات ثقة في نجاحه ونجاح أقران له ناسين حاجة الفاشلين من ناحية ، وناسين ضرورة تقويم نوع نجاحه من جهة أخرى ، إذ لابد أن يتميز نجاح الطبيب عن نجاح « الجرسون » والتاجر وصاحب الفندق ، بلامتياز فئة عن فئة ، إلا أن لكل دوره ، بل حتى في الدول المتحضرة فإن « الجرسون » وصاحب الفندق يعرفان في هذه العلوم النفسية - سواء من الشائع المتناول في الصحف السيارة ، أو من الدراسة المقتنة - أكثر مما يعرفه طالب الطب هنا بمراحل كثيرة نخذ .. ماشئت بما أقول ، تجدد به موقفك ، وتؤكد نجاحك بلاثرتد .

الطالب : فإذا كان ما يفعله الشخص الناجح تلقائيا ، هو ما ينصح به علم النفس ، فهل يعنى ذلك أن علم النفس هو علم النجاح مثلا ؟

المعلم : امد حاول « المعلنون » و « رجال الأعمال » وأحيانا رجال الحرب في بعض البلاد أن يستولوا على علم النفس تحت هذا الزعم فيسخره لخدمة أغراضهم ، ولا شك أنهم نجحوا جزئيا ، ومرحليا ، ولكن النجاح الحقيقي ينبغي أن يقاس بالاستمرار ، والأصالة والعمق، وليس فقط بالشيوع والإقبال والخطو السريع، وفي كلمات أخرى : إن دراسة علم النفس إذ تساعد الطالب في نجاحه كطبيب إنما تهدف - أو ينبغي أن تهدف - إلى تعميق معنى هذا النجاح وضمان استمراره لما هو في صالحه كحرفي ، ولما هو في صالح مريضه كمتألم ، ولما هو في صالحها وصالحنا معا كبشر ، وهنا تصبح هذه الدراسة لاغنى عنها .

ثم قل لي يا أخى لماذا تامل العلوم النفسية بوجه خاص بمقياس « الأنفع والابقي » ثم لاتامل سائر العلوم التي تدرسها في هذه الكلية بنفس المقياس ؟

— ٣٢ —

أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد أخصائى الرمد من دراسة طبقات
المضلات الصغيرة فى قفا الإنسان فى علم التشريح ؟
أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد طبيب الأنف والأذن فى دراسة التركيب
المعقد - تفصيلا - لكيفية إعادة امتصاص الأملاح نوعيا فى أنابيب الكلى فى
الفسيولوجيا(*) ؟

... النخ النخ

لنكن صرحاء ، ولتذكر أن المعرفة الشاملة هى أرضية شاملة ينتقل
الإنسان منها إلى بؤرة الاهتمام رويدا رويدا ، ثم ينتفع بما يتبقى منها بعيدا
عن دائرة تركيزه بدرجات مختلفة .
ولتكن عادلا وتعامل علمنا - رغم تقصيرنا فى كيفية توصيله إليك -
بنفس المقياس دون تحيز .

وأنا معك فى تحفظاتك وخاصة وأن البعض قبلك ذهب إلى ما ذهبت إليه
من أننا ندرس البديهيات بأسلوب يعقد الأمور ويجعلها أبعد ما تكون عن
أصلها التلقائى حتى عرفوا علم النفس بأنه « العلم الذى يدرس لنا أشياء
نعرفها بأسلوب ومصطلحات لا نعرفها » .

الطالب : فما هو تعريف علم النفس إذا ؟

المعلم : كل التعريفات صعبة يابنى كما تعلم ، ولكن مما سبق نستطيع أن نقول سويا
« إن علم النفس هو العلم الذى يدرس نشاط المخ كوحدة متكاملة ، فى
أدائها للوظائف الترابعية الأرقى ، والأعقد للكائن الحى كوحدة فى ذاتها

(*) يمكن الرجوع أيضا بهذا الصدد إلى كتابى حيرة طبيب نفسى حيث يوجد فصل
بأكمله عن « فى التعليم الطبى » من ص ٩١ إلى ١١٢ ، دار الفكر والثقافة والنشر ١٩٧٢ ،
القاهرة .

وفي تفاعلاها مع البيئة من حولها وتأثرها بها «(*)» .

وهذا التعريف يقرب علم النفس من علم وظائف الأعضاء ، ثم هو يشمل علم نفس الحيوان كما يشمل علم نفس الإنسان ، وهو لا ينسى أن الإنسان (والحيوان) كيان اجتماعي بالضرورة .

أما تعريف الشائع فيقول « إن علم النفس هو العلم الذي يبحث نشاطات الفرد في ظواهره العقلية وتعامله المتبادل مع البيئة من حوله وخاصة المجتمع البشري »(**) .

(*) Psychology is the science that studies the brain activity as a unitary whole, performing the higher associative complex mental functions. This study includes identifying the most elaborate associative functions of the organism as a unit in itself and in mutual dealing with the environment around .

(**) Psychology is the science that studies the activity of the individual dealing with both mental phenomena and the mutual interaction with the environment particularly with society.

الفصل الثالث

« الناس .. بالناس وللناس »

الطالب : إذا كانت النفس هي النشاط الكلي للمخ ، وكان علم النفس هو دراسة هذا النشاط ، فكيف تتعرف على هذا الكل المعقد وندرسه حتى نحترم معطيات هذا العلم ؟

المعلم : ألم أقل منذ البداية أنك الطالب الذكي ، إن هذا السؤال هو مرتبط الفرس كما يقولون ، وليس عندي له إجابة شجاعة وأمينة ، وتاريخ علم النفس منذ أكثر من قرن ونصف يبحث عن إجابة لهذا السؤال ، ولا يمكن في هذا « الدليل » أن نجد — أنت وأنا — إجابة عنه بعد أن حير العلماء من قبل ، وكاد يشوه هذا العلم نفسه لما حاول أن يرتدى وسائل بحث لاتصلح له ، فمشى يتعثر فيها كالطفل يلبس حلة والده ليقتنع الناس بكبرسه ، ولكن ، هذا لا يعني بالضرورة أن علم النفس هو طفل يحبو بحق ، ولكنه يعني أننا نحتاج : أن نعيد النظر في تعريف ما هو « العلم » من ناحية مبدئية ، وأن نعيد النظر في وسائل الدراسة المطروحة من ناحية ثانية ، ثم أن نتواضع أخيرا في الاخذ بمعطيات هذا العلم والمبالغة في قيمتها .

الطالب : أليس أولى بك أن تدعني للتشريح والكيمياء والفسولوجيا حتى تميدوا النظر ؟ ثم حين تستقرون على رأي ، تأتي وتدرس لي ما انتهيتهم إليه ؟

المعلم : أنت حر ، وفي ستين داهية العشر درجات ، ولكنك لو فكرت قليلا فأنت الحسبان ، فنحن في مأزق أنت تستطيع أن تسام في أن تنقذنا منه ، الآن ، أو بعد حين ، ألم أقل لك أن المناطق المجهولة هي أولى المناطق بالنهاية ؟ أليس في عرض الأمر بحججه المتواضع هذا تكرير لمعلقك ودعوة لسكرك ؟ أليس

هربك من التساؤل : أمتها نال إنسانيتك ؟ فلتسمع مني أين نحن بالنسبة لوسائل الدراسة ثم ننطلق معاً .

الطالب : فما هي وسائل الدراسة (*) لعل فيها ما يسمح باستمرار الحوار على الأقل ؟
المعلم : لا توجد دراسة علمية إلا من خلال الملاحظة وهذه أول وسيلة (١) : أن تلاحظ الظاهرة مباشرة وتسجلها بدقة ، أو أن تستعمل في الملاحظة وسائل دقيقة توضح أبعاد الظاهرة وتحددتها ، وهذه الوسائل تسمى أحيانا الاختبارات النفسية ، فالملاحظة تشمل القياس أحيانا ، وإذا تمت الملاحظة في ظروف محددة للنظر في تأثير مؤثر ما على جانب من جوانب الظاهرة المعنية سميت هذه الطريقة بالملاحظة التجريبية أو الوسيلة التجريبية (٢) إذا فهي أيمت سوى ملاحظة ، ولكن في ظروف بعينها لدراسة ظاهرة محددة بذاتها ، ولتعرف على أى من العوامل هو المشغول عن تغيير بذاته ، في ظاهرة ما .

والملاحظة في هاتين الطريقتين لا تعمق عادة وراء ظاهر السلوك بما يعان قهرورها - نوعا ما - عن سبر أغوار الإنسان ، ولكن هناك نوع من الملاحظة ما هو خاص بعلنا هذا ، وهو أن يلاحظ الإنسان نفسه داخليا ، وهذا النوع يتميز الإنسان بوجه خاص ، وهو يسمى الاستبصار أو التأمل الذاتي (٣) ، لكن المآخذ .

(*) Methods of study in psychology are :

(1) **Observation** : where the phenomenon under investigation is observed by one or more observer. Recording should be immediate and systematized. Standardized measurement may help.

(2) **Experimentation** : this is but observation under well known circumstances which are arranged precisely before observing. It usually aims at determining which factor, out of many, is responsible for a particular change.

(3) **Introspection** : where the individual observes himself. It needs a special character and splits the person into an observing and an observed part. It also depends on memory which could be fallible.

عليه كثيرة ، لأنه يقال أنه يحتاج لأشخاص متدربين عليه بوجه خاص ، كما أنه يشق الفرد إلى جزئين : جزء يلاحظ وجزء ملاحظ ، وتكون النتيجة أن المعلومات تصف جزءا من الإنسان وليس الإنسان كوحدة ، ثم إنه يعتمد على الذاكرة في كثير من الأحيان ، فهذه الوسيلة إذا وسيلة مقولة بالنشيك ، وقد يمتد الاعتماد على الذاكرة إلى السؤال عن الماضي وتاريخ الحالة^(٤) ، كما قد تتأني الملاحظة في تتبع ظاهرة مالمدة شهور أو سنوات وذلك في حالات دراسة نمو طفل أو تطور وظيفة بذاتها^(٥) ، وبديهي أن الطريقة الأولى صعب الاعتماد عليها لأنها تعتمد على تصورات وذكريات الحاكين ، وليس على حقائق قائمة بذاتها ، والطريقة الثانية تكاد تكون مستحيلة إذا أريد تنفيذها بدقة وأمانة مطلقتين .

الطالب : وإذا كانت وسائل الدراسة كلها معيبة إلى هذه الدرجة فما هو الحل .. ؟

المعلم : إن هناك رأى صعب تفصيله على قارىء هذا الدليل ، وهو يضيف وسيلة هامة جدا وصعبة تماما ، ولكنها الوسيلة الجارية فعلا في دراسة الظواهر الإنسانية المعقدة ، وهي شديدة الارتباط بالممارسة الطبية بوجه خاص .

(4) Case history method: where the information is taken from the individual and/ or his family depending on what they observed and what they are still remembering.

(5) Developmental method: where the observation is quite lengthy and goes along with the changing (developing) phenomenon as is the case in studying child growth.

وتسمى هذه الوسيلة الطريقة الفينومينولوجية(*) ، وهى لا يمكن شرحها بأمان كاف دون أن تشوهها الألفاظ ، إلا أنها بصفة عامة تعتمد على المشاركة ، وهى تجعل الفاحص جزءا من الظاهرة المفحوصة ، وتعتمد عليه هو ذاته (بمشاركة آخرين في البداية) كأداة قياس مباشرة ، وهى تتضمن درجة من المعاشية أكثر مما فيها معنى الملاحظة ، وفيها طمأنينة للحكم الدائى ، أكثر من الشك في التحيز الدائى ، وفيها احترام لاجتهاد الإنسان العالم فى مواجهة الإنسان الموضوع ، بحثا عن الحقيقة ، أكثر مما فيها من ترجيح قياس الآلة على حدس العالم ، وأخيرا فإن فيها نوع من التأنى وتعليق الحكم أكثر مما فيها من المباشرة والاكتفاء بملاحظة ظاهر الحركة ، وهذه الطريقة كما ذكرت صعبة وتحتاج إلى تنشئة طويلة للباحث العالم ، كما تحتاج إلى نمو شخصى فى اتجاه الموضوعية بعيد للعالم قيمتهم الذاتية ، ويخفف بعضا مما ثار حول تحيزاتهم من شكوك .

وهذه الطريقة هى قرية جدا مما يسمى فى الطب « الحاسة الكاينيكية »
Clinical sense.

وإذا كان عالم النفس الآمين يخاف على علمه وظواهره من هذه الطريقة فله كل الحق .

ولسكن على دارس الطب ، وممارسة أن يطمنه من خلال ما يمارس - أو ما يلبنى أن يمارس - من مجاهدة التقشف النفسى سعيا إلى الموضوعية ، وما يحمل من عبء الأمانة فى محراب العلم .

(*) Phenomenological method: where the research procedure depends on the active participation of the researcher in the phenomenon under investigation. It is not simple observation, claimed neutral judgement or mere introspection. It utilises the researcher as a tool of research in himself. It is directly related to what is known as the 'clinical sense' in clinical practice. However it needs a special type of researcher with prolonged training and continuing personal growth towards objectivity.

وقد بالغ البعض فقال إنه يمكن مشاركة حق الحيوان في دراسة ظواهره، ونصح باتباع هذه الطريقة حتى في دراسة نفسية الحيوان .

وبدون الدخول في التفاصيل أقول لك معتمدا على ذلك أنك أن إعلان ضعف وسائل الدراسة لا يعيقك من الدراسة .

وإذا لم تقتنع بالخمس طرق الأولى .

ولم تفهم الأخيرة لأنه لا يفهمها إلا ممارس فعلا .

فلا تلفظنا وتحكم علينا ، بل ساعدنا بالسماح لنا ومشاركتنا اجتهادنا لتخطي عجزنا .

الطالب : لقد حيرتني معك ، ومع ذلك لقد أثمرتني بحيرتك ، فهل عندك معلومات تطمئن إلى إبلاغها لي ، رغم هذا الضعف الشديد في وسائل بحثك .

للمعلم : بلا أدنى شك ، بل هي معلومات بديهية لاغنى عن معرفتها لك ولي ، ونحن نكسبها احتراماً علمياً بإيضاحها وترتيبها ، ولناخذ معلومة بسيطة وهي أن الإنسان للإنسان ، أو ما يقوله العامة « الناس للناس » أو « الناس لبعضها » ، إن علم النفس حين يضع هذه البديهية محوراً ويطورها قائلاً « إن الناس .. بالناس .. والناس » . وتفسير ذلك أن الإنسان لا يكون إنساناً إلا بتفاعله المستمر أخذاً وعطاء مع إنسان آخر ، ثم إن هذا التفاعل يهدف في غايته إلى محيط أوسع من الشخصين المتفاعلين وهو بقية الناس .

وأى خلل في هذه الحائقة يصيب الإنسان بالاضطراب حتى العجز أو حق الهلاك ، وقد بدت هذه الحقيقة الأساسية مهمة لبعض العلماء حتى أصبحت أساس مدرستهم في علم النفس المسماة « العلاقة بالموضوع Object relation school » ، وإن كنت أعترض على كلمة « الموضوع » هذه حرصاً على تكريم الإنسان لأنه كياناً وليس موضوعاً .

فإذا لم تفهم الطفل أمه وبالعكس مات الطفل وعقمت أمه فمات النوع ، والتنفيذية ليست فقط بالابن ، بل إنها ما سيرد ذكره مما أسميناه التنفيذية البيولوجية .

ولكن دعنا نبدأ بالقواعد العامة لعلاقة الإنسان بالبيئة من حوله .

الطالب : البيئة أى الناس ، أم البيئة أى كل ما يحوله من أحياء وغير أحياء ؟
المعلم : بل لنبدأ بعلاقته بكل ما يحوله دون تمييز أولاً ، فالكائن الحى وثيق العلاقة
ببيئته بالضرورة الحيوية ، وأى تصور غير ذلك هو جهل خطير ، فما بالك
بالإنسان وهو يجلس على قمة الهرم الحيوى ؟

فدراسة الإنسان منزلاً عن بيئته الإنسانية مستحيلة بكل معنى الكلمة ،
حتى أن الدراسة المختصة بذلك والمسماة علم النفس الاجتماعى ينبئ أن يعاد
النظر فى تسميتها لأنى أكاد أقول أن علم النفس لا يمكن إلا أن يكون علم النفس
الاجتماعى بالبعد الإشمل والأعمق .

الطالب : فحدثنى عن علاقة الإنسان بالبيئة (*) .

المعلم : الإنسان دائم التعامل مع البيئة^(١) ، حتى فى نومه ، وهو يحمل انطباعات بيئته
فى كيانته ، فتتفك فى الحلم ، فهو لا يستطيع الانفصال عن بيئته أكثر من
تسعين دقيقة أثناء النوم إذ لابد أن يحلم ٢٠ دقيقة كل تسعين دقيقة ، والحلم
هو إعادة معايشة انطباعات البيئة التى لم يتمثلها حتى الاستيعاب الكامل ، والإنسان
يستعمل البيئة^(٢) فى أكله وتنفسه ومجال نشاطه ووسائل حمايته ، وهو يشاركها^(٣)

(*) The relation of the individual to the environment:

(1) The individual is in continuous interaction with the environment. Even during sleep he revives the residue of the environment to reinteract with for 20 minutes every 90 minutes (i.e. dream phenomenon).

(2) He uses the environment to satisfy his need to eat, to respire, to go around etc.

(3) He participates with the environment as he wakes up at sun rise, sleeps during night, swings with a swing and dances with music and empathizes with a miserable human fellow.

إذ يستيقظ مع ظهور الشمس وينام حين تغلم الدنيا ، ويتمايل مع الأرجوحة ، ويهتز مع الموسيقى ، وينتشى مع الوردة التى تفتح ، ويكى مع الطفل الذى فقد أمه فى حادث وهكذا ، وهو أيضا يقاومها^(٤) فيلبس الصوف فى الشتاء ويتعاطى المضادات الحيوية ضد الميكروبات .

المطالب : ولكن هل توجد قواعد لتعامل الإنسان مع بيئته ؟

المعلم : وهل يمكن إلا هذا ؟ الإنسان تحكمه قاعدتان أساسيتان وهو يتعامل مع البيئة (*) هما الانتقائية والتهيؤ ، أما الانتقائية Selectivity فهى تعنى أنه ينتقى من بين المثيرات من حوله بضعة مثيرات قليلة يستقبلها ، كما أنه ينتقى أى استجابة يستجيب لها ، وهذه الانتقائية تحدث بوعى منه أو تلقائيا بعيدا عن دائرة وعيه المباشرة ، أما التهيؤ فهو يتعلق بأداء مهمة ما ، إذ يستمد لها بالاستعداد المناسب ، ويسمى هذا تهيؤ الاستعداد (مثل التحضير للامتحان أو التدريب على الجرى) ، كذلك فهو يستمد استعدادا آخر لبداية هذه المهمة (مثل لحظة توزيع الأوراق فى لجنة الامتحان أو انتظار صفارة الحكم فى الملعب) ، ويسمى هذا تهيؤ البداية ، وأخيرا فهو يتبأ لاستكمال المهمة حتى الوصول لنهايتها (مثل نهاية وقت الامتحان أو إتمام إجابة جميع الأسئلة ، أو صفارة النهاية فى الملعب) ويسمى هذا تهيؤ

(4) He resists the environment as he puts on woollen clothes in the winter, takes antibiotics to kill invading germs..., combats a human enemy in the war .. etc.

(*) Factors affecting dealing with the environment:

(i) **Selectivity** means to select a particular stimulus to perceive from the thousands of stimuli reaching our senses and to select a particular response to perform.

(ii) **Set** means the state of preparedness for a certain action or phenomenon. We have preparatory set before the onset of any performance, the set to start just before the onset of any performance, then the set to continue which ensures persistence till reaching the goal or ultimatant.

الاستمرار ، والتهيؤ قد يكون عضوياً حركياً كما هو الحال في التدريب على لعبة رياضية ، أو عضوياً حسياً كما هو الحال في انتظار رنين مسرة (تليفون معين) ، أو يكون عقلياً (Mental set) كما هو الحال في لجنة الامتحان أو حين تلعب الشطرنج. «ويؤثر» الموقف والمكان على حالة الاستعداد ، فالمحاضر الذي يقف في المدرج أمام ألف طالب . . يكون في حالة تهيؤ مختلفة عنه وهو يشرح نفس الموضوع لأربعة من حواريه في حجراته الخاصة ، ويسمى هذا النوع الأخير من الاستعداد تهيؤ الموقف Situational set.

الطالب : ولكن هل يتماثل الأفراد في تعاملهم مع البيئة ؟

المعلم : طبعاً لا ، فالاختلافات الفردية هي أساس جوهرى في فهم الإنسان وفي تعاملنا مع بعضها البعض ، خذ مثلاً سرعة الاستجابة أو ما يسمى بـ زمن الرجوع أو زمن رد الفعل Reaction time : وهو يعنى «الوقت الذى يمضى بين استقبال المؤثر والاستجابة له» (***) على أن مانقيشه هو الزمن بين إحداث المؤثر وظهور الاستجابة ، فهو يختلف من فرد لفرد ، بل يختلف في الفرد نفسه من حال لحال ، فإذا كان الفرد قلقاً حاد الانتباه قصرت المدة ، وإذا كان مكتئباً مشغولاً من الداخل متردداً زادت مدته .

الطالب : وهل استجابة الفرد هذه لمثير واحد مثل استجابته لمثيرات متعددة تتطلب اختياراً وانتقاء ؟

(*) Set could be predominantly physical as in playing a game or waiting for a telephone call, or mental (mental set) as in the examination room or during playing chess. The situation also influences the preparatory state and is called situational set.

(**) Reaction time is the duration that elapses between receiving the stimulus and responding to it. Actually, what we measure is the time that elapses between the application of the stimulus and the appearance of the response.

المعلم : بالطبع لا مرة ثانية ، فإذا كان المثير واحدا ومحددا وكانت الاستجابة بسيطة ومعروفة قبلا سمي هذا زمن الرجى البسيط Simple reaction time مثل رفع سماعة التليفون متى دق بجوار الجالس .

أما إذا كان على المستجيب أن يتلقى أكثر من مثير ويستجيب لكل واحد باستجابات مختلفة، فيسمى ذلك زمن الرجى الاختيارى Choice Reaction Time مثل عامل السوتش الذى يستجيب لكل علامة على اللوحة استجابة مختلفة فور ظهورها ، وهو أطول بلا شك من زمن الرجى البسيط ، وأخيرا فقد يكون زمن الرجى مرتبط بطبيعة المثير وتنيراته المتعددة ، فيعرف المستجيب نوع الاستجابة التى يحددها طبيعة المثير دون أن يتقيد باستجابة بذاتها ، وذلك مثل الجالس أمام شاشة الرادار قديما ، وإمام الأدوات الإلكترونية فى قواعد الدفاع الجوى حديثا ، إذ يربط بين المثير والإجراء السقط للطيارة مباشرة بقدرته وقدرة آلاته على الرصد والترابط ، ويسمى هذا أحيانا زمن الرجى الترابطى Associative Reaction Time .

الطالب : ولكن ما فائدة كل هذا بالله عليك ؟ أليس كل هذا معروف بداهة .

Individuals differ in reaction time as they differ in many other aspects. Also the state of the individual affects his response on different occasions. Known types of reaction time are:

(1) Simple reaction time which is the time that lapses between giving a single stimulus and responding by a preknown response. It usually lasts from 0.14 to 0.18 of a second.

(2) Choice reaction time is said to designate the time that lapses between giving different (previously known) stimuli and the different corresponding response to each. It is usually longer than the simple type by 0.1 of a second.

(3) Associative reaction time is applied to the duration between the stimulus and the response where the nature of the procedure is known and the rules are clear, but the particular stimulus is not exactly known before hand.

المعلم : ألم نقل من البداية أن العلم — وهذا العلم بالذات — يصيغ البديهيات في أبجدية علمية محددة ، فيسهل بالتالى التطبيقات الآمنة .

الطالب : وهل لهذه المعلومات تطبيقات محددة في الحياة العامة ؟

المعلم : تلقت حوايك ترد على نفسك ، وارجع إلى الأمثلة التى ضربناها من الحياة العامة تتأكد بنفسك ، أليس المسكر الذى يهبطه الأهل أو الزمالك قبل مباراة محاية هو « تهيؤ الاستعداد » ، أليس إصرارك على النوم بضمة ساعات ليلة الامتحان رغم ما عليك من تراكم دروس هو تهيؤ الاستعداد أيضا ؟ ألا تصورك استفاد سلاح الدفاع الجوى المصرى فى أكتوبرنا الشريف حق النصر من دراسة وفهم وتطبيق زمن الرجوع .. ، ماذا لو كانوا تركوا الأمر للبديهيات المعروفة .

الطالب : ولكنى أنا طالب الطب ، أو الطبيب إن شئت ، ماذا أفيد من كل هذا ؟
المعلم : إن عليك أنت أن تبحث عن التطبيقات بنفسك حتى تمارس تدريبات عقلية مفيدة تفكر مثلا فى حالة التهيؤ أثناء تحضير مريض لعملية جراحية بذاتها ، أو مثل ملاحظة انتباه المريض لتعليمات بذاتها . . . إلى آخر هذه الاحتمالات التطبيقية التلقائية التى ستستدعى معلوماتك هذه إذا ما احتجت إليها فى مواقف الممارسة العملية المختلفة .

الطالب : ولكننا ابتعدنا عن ما بدأنا به وهو أن « الناس بالناس وللناس » .

المعلم : هذا حقيقى ، ولكن حين نبدأ بمعرفة مدى وثوق العلاقة بين الانسان وبيئته عامة ، ومدى أهمية القواعد للتعامل معها سوف نحترم أكثر وأكثر الانسان « الآخر » كأهم جزء من البيئة للانسان الفرد ، ثم نحاول أن نفهم هذه الضرورة الحتمية لتوازن الحياة العقلية .

الطالب : هل تعنى بذلك إحياء القول القديم أن الانسان حيوان اجتماعى ؟

المعلم : نعم من حيث البدء ، ولكننا هنا نحاول أن نتمق هذا القول بحيث يمتد معنى اجتماعى إلى الرسائل البيولوجية فى مشاركة المعاشة بين كيان بشرى وكيان بشرى ، وكما ذكرت فقد أشرت لذلك باسم التغذية البيولوجية Biological

Noûrishment ؛ حيث اعتبرت أن الرسائل Messages وليست المثيرات Stimuli التي تجري بين الإنسان وأخيه الإنسان هي أساس كل من الوجود البشرى ، والنمو البشرى ، وهذه الرسائل ليست بالضرورة كلمات متبادل ، أو مصالح يشترك فيها ، ولكنها وجود يبايش ممّا ، هذا هو أصل الوجود البشرى ، وهو استمراره وهو طريق نمائه .

والتواصل بين إنسان وإنسان يمر بأشكال متعددة كلها مغذية للنمو ، وموازنة للتكامل :

١ — فالطفل في بطن أمه يمثل أول علامة احتوائية مغذية متكاملة .

٢ — ثم الرضيع على صدر أمه يرضع اللبن ويلتمس الأمان بالاتصاف بالدفء الانساني الذي يذكره بطمأنينة الرحم ويطمئنه إلى وجود الآخر ، لذلك كانت الرضاعة من الثدي مباشرة أفضل ، ليس فقط لأن لبن الأم هو الأفضل تركيباً ومغذية فيزيائية ، ولكن لأن الرسائل الجسدية التي تصل إلى الطفل من الاتصال الحاني هي أساسية في تنظيم تركيب مخه وإطلاق نموه .

٣ — ثم الطفل في الأسرة الصغيرة يتعلم المشي والكلام ... الخ ، وهذا التعلم في ذاته — رغم أهميته — ليس هو غاية الفائدة من وجوده في مجتمع الأسرة الصغير ، ولكنه يتيح له الفرصة للإتقاء ، والتقمص ، بما يحمل ذلك من مهيئات لتكوين ذاته الإنسانية المتمدة في وجودها على تبادل التكافل .

٤ — ثم الفرد في المجتمع (المدرسة والنادي والوطن والعالم) الإنساني كافة لا يكف عن تبادل الاحتياجات في نشاط لا ينقطع ، بما يشمل ذلك إنشاء أسرة جديدة بالزواج ... الخ .

الطالب : إن التعاون بين الإنسان والإنسان لاستمرار الحياة في صورتها الاجتماعية أمر بديهي ، فماذا هناك من جديد ؟

المعلم : ألم تنفق أن الجديد هو التحديد والتأكيد والإيضاح على هذه الظاهرة أو تلك .

ولنبداً بإيضاح معنى تنفيذية بيولوجية باستمارة نموذج العقل الإلكتروني وعملية فعلنة المعلومات Information processing ومحاولة رؤية المخ البشرى من هذا المنظور ، فنجد أنه في لحظة معينة نجد أن الجهاز الحى - حى يظل في تماسكه الداخلى وتناسقه الوحوى Internal cohesion and unitary organization - يحتاج إلى جرعة مناسبة من المعلومات الداخلة ، وهذه المعلومات تصل أساساً من العالم الخارجى في حالة اليقظة ، كما تصل أيضاً من العالم الداخلى ، حى لتظهر صريحة في الأحوال العادية في صورة الأحلام في حالة النوم ، وليس المهم هو « كم » المعلومات ، ولكن المهم هو تناسب « معانى » المعلومات « ووظيفتها » مع احتياجات الجهاز الحى في مرحلة معينة من تطوره ، فإذا لم تف المعلومات - من الخارج - بهذا الاحتياج ، تدخل جهاز الاستقبال ... الخ « (١) .

فالجديد هو الحديث باللغة البيولوجية بالمقابلة بجهاز « فعانة المعلومات » وليس باللغة العاطفية التى قد يساء فهمها وتفسيرها وسط المشاعر الطيبة والأمانى المثالية .

فالمعلومة Information لاتنفى المودة أو الحكمة أو المعرفة وإنما تنفى أى رسالة أو مثير له معنى محدد يحتاجه جهاز المخ ويستعمله (يفهمه) لصالح توازنه ، وهذه الآلة يبنى أن تتأكد عند طالب الطب دارس البيولوجى حى لا يجد نفسه بين نقيضين كلاهما لاينفى ، فطالب الطب إما أن يدرس الإنسان

(١) هذه الفقرة مقتطفة من مؤلفى « دراسة في علم السيكيوباتولوجى » ص ٢٧٢ ، ٢٧٣ دار الفد للثقافة والنشر القاهرة ١٩٧٩ ، ولين شاء أن يراجع تفصيل هذه الفكرة في هذه الدراسة فيمكنه تتبعها صفحات ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٤٢ ، ٢٥٠ ، ٣٥٠ ، ٣٥٢ ، ٣٣٧ ، ٤٢٨ ، ٤٣٦ ، ٧٣٩ .

— ٤٦ —

وما يصله من مؤثرات باعتبارها « مثير » Stimulus ، وفي هذا ما فيه من تبسيط شديد لا يصلح لشرح عمل المخ ، وإما أن يدرسه باعتباره عواطف وحب ومودة وعلاقات وجدانية شاعرية ، وفي هذا ما فيه من تميم وتبييع .

أما اللغة المناسبة لمدى ما وصل إليه العلم فهو الحديث عن ما يصل المخ البشرى باعتباره « معلومة » ، ورسالة « تحمل » معنى « » ووظيفة « وهذه المعلومة كما ذكرنا ليست بالضرورة عن طريق الكتابات بل إن الوجود البشرى - وغير البشرى - المتبادل هو من أهم مصادر المعلومات اللازمة لتناسق الجهاز الحى .

الطالب : ما هذا كله ؟ ما هذا كله ، لقد كنت أحسب أننا سنتكلم عن الناس بالناس وللناس بمعنى الحب والمودة والتعاطف ومثل ذلك ، فإذا بك تقابلها لى « فملنة » و « معلومات » و « معنى » و « وظيفة » ؟ لماذا كل هذا ؟

المعلم : إسمع ، إذا كان تصورك للعلم ، ولعلم النفس بالدات أن تسمع ما تعرف لا أكثر ولا أقل ، فافائدة التعليم ؟ وأنا أعذرك بعد ما شاع حول هذا العلم من تعميمات وإشاعات جعلت الحديث فيه أشبه بمواضيع الإنشاء أو خطابات الفرام ، ولكن حاجة الإنسان « للمعلومة المنذية » و « للمعنى » هى حاجة أصيلة وجوهرية وهى ليست أقل من حاجته للأكل والشرب والجنس .

الطالب : ياه !! لم يبق إلا أن تتكلم عن سوء التنذية و فقر التنذية بالمعلومات والمعانى ، مثلما تتكلم عن البلاجرا والآنيميا ؟ !

المعلم : بالضبط ..

الطالب : بالضبط ؟

المعلم : نعم بالضبط ، بل إنى استعمات هذين التعبيرين بوجه خاص استملا عليا

محددا رغم أنك ذكرتهما وكأنك تسخر ، وذلك حين أردت تأكيد أهمية الظروف المهيئة لخطر مرض عندنا وهو الفصام إذ قلت بالحرف الواحد^(١) .

« خلاصة القول : إن ما قيل الفصام يشير عادة - بنض النظر عن نوع البيئة أو نوع الوراثة - إلى جوع شديد لاستقبال « رسائل » لها معنى^(٢) ، كما أنه يفتقر إلى إرسال « رسائل » تجدد من يستقبلها بقدرها ، وعلى ذلك فإن العائد يصبح ضعيفا للغاية « منه وإليه » والنتيجة أن تنقطع المواصلات البيولوجية القادرة على حفظ التوازن البشري بالدرجة التي تسمح له بالاستمرار والنمو » فيحدث المرض .

الطالب : ما بقي إلا أن نقول لي إن العلاج هو إعطاء المريض جرعات من « المعنى » ، مثلما نعطي جرعات من الفيتامينات .

المعلم : بالضبط ، هل تتصور أنه يوجد علاج اسمه العلاج اللوجوسبي (نسبة إلى « اللوجوس » وهي الكلمة وهي الكلمة المتناغمة ذات المعنى) وقد ترجمته إلى « علاج إحياء المعنى » .

الطالب : الحقيقة أني لا أفهم كل ما تقول ، ولم أتصور أن « الناس بالناس » ستجبرنا إلى كل هذا .

المعلم : وأنا بالتالي لن أطيل عليك ، يكفي أن تعرف يقينا أن علمنا يحتاج إلى يقظتك وجهدك ، وإلى جديتنا ومثابرتنا معاً ، وقبل أن تترك هذه النقطة أذكرك بالإشاعات حول التحليل النفسي فإني أتصور أن الوجود الطويل للمعالج يجوار

(١) المرجع السابق ص ٣٥٢ .

(٢) (تنزيل في المرجع الأصلي) « المعنى » كما سبق أن أشرت إنما يقصد به هنا تناسب وكفاءة « المعلومات » الواصلة لجهاز فعلنة المعلومات ، في مرحلة بذاتها .

المريض بإخلاص وصبر هو أهم الموامل التي تساعد في العلاج وليس التفسير الذي يقدمه المحلل أو النظريات التي يمتنقها ، وهذه صورة أخرى أن الناس بالناس .

الطالب : إذا فكيف أن الناس للناس .

المعلم : هذا أمر أقل تحديدا من سابقه ولئن أطيل فيه ، ولكي أبدأ من قولي أن الرسالة الواصلة من الناس لا بد وأن تثير دأ « إلى الناس » ، وأن حاجة الإنسان للأخذ ليست أكبر من حاجته للعطاء ، بل إنك تستطيع أن تفسر تناحر الناس على المناصب في الخدمة العامة علي ما بها من إرهاق وعنت ، ليس فقط للوصول إلى مراكز الانتهازية والانتفاع الجشع ، ولكن لحاجتهم الشديدة أن يكون وجودهم للناس .. ، فإن مصب الوجود الفردي هو سائر البشر رضى الواحد منا أم لم يرض ، فإن فعلناها بدكاه فسيولوجي في حياتنا فنحن نحترم وظيفة غنا وتركيبه ، وإن أجلناها فسينتولى عنا الموت تسليك المسار الذي عطاه وجودنا اللشاز المضاد للطبيعة البشرية .

الطالب : إن فهم الطبيعة البشرية بهذه الصورة ، وجعل العطاء فعلا فسيولوجيا ، سيسرق من الفضيلة روعتها .

المعلم : أظن أنه آن الآوان لنكف عن الكلام العام والاستدراكات الأدبية ، ولكن أن تكون الفضيلة هي كفاءة الفسيولوجيا البشرية خير من أن تكون إخفاء لاعتداءات جنسية وشهوات مكبوتة . . وأنا لا أنكر الاحتمال الأخير ولكنه صورة مرحلية لا يلغى التوقف عندها ، بل الانطلاق منها .

الطالب : جملتنى الآن حين أسمع أن الناس للناس أو أن الناس لبعضها أتصور المبح وهو يفعل المعلومات ، ويضطر لدفع العائد ، فخرمتى يا عمى من سحر الجهل .

المعلم : للجهل سحر يا بطل ، ولكن للعلم رونق أعظم ، وأنت عرضت نفسك أن تنظر إلى جسم المرأة المتناسق فتبحث عن اسم الترقوة في عظام حول الرقبة في

التشريح السطحي Surface Anatomy، أو عن قياسات بروز عظمى الجوف، فلماذا لا تدفع نفس الثمن وأنت ترى فسيولوجية عمل المخ . . على المستوى الكلى الأعلى ، إنى أشعر أننا نقرب من التصالح إذ تقارب بين طبيعة العلوم التى تدرسها رويدا رويدا .

الطالب : لقد تحدثنا عن كيف أن الإنسان بالإنسان وللإنسان ، ولكنك لم تحدثنا عن الصراع بين الإنسان والإنسان .

المعلم : هذا حق ، فالصراع بين الإنسان والإنسان من طبيعة الحياة ، سواء كان فى شكل تنافس أم تقابل أم استغلال . . الخ ، ولكنى أشعر أنها مرحلة فى نهايتها بعد أن اتسعت مدارك الإنسان من خلال ثورة التوصيل (بالتليستار) والمواصلات (بالطيران الأسرع من الصوت) ، وبالتالي أخذ الصراع - أو يبنى أن يأخذ - شكلا أرق وأكثر فائدة وأطيب ثمرا .
وبصفة عامة فالإنسان له قدرة هائلة على التكيف مع أخيه الإنسان ، بل ومع البيئة بصفة عامة .

الطالب : لماذا تعنى بالتكيف على وجه التحديد ؟

المعلم : التكيف هى العملية التى يزداد بها الإنسان تلاؤما مع البيئة (*) .

الطالب : يزداد تلاؤما ؟ هل معنى ذلك أن يخضع لها أم يعنى أن يروضها لحسابه .

المعلم : الاثنان معا أيها الدكى، فالذى يهد طريقا مليئا بالمطبات يروضه لحساب راحته وأمان سيارته، والذى يتجنبه ويسلك طريقا آخر ، يتركه وكأنه يستسلم لوهورته ولكنه يحل مشكلته الشخصية إذ ينير طريقه .

(*) Adjustment is the process through which one becomes favourably adapted with his surrounding. When one conforms to the environment he is said to be yielding. When one changes the environment to fit his stand and needs he is said to be masterful or creative.

— ٥٠ —

الطالب : وهل يسرى هذا على العلاقات الإنسانية ؟
المعلم : إنه يسرى بوجه خاص على العلاقات الإنسانية ، فالزوج الذى ينزل عند رأى زوجته فى اختيار لون الحجرة ، قد خضع لها ، والذى يفرض رأيه فى اختيار مدرسة ابنه ، قد أخضعها . . وهكذا .

الطالب : وفى الحالين هو « تكيف » ؟
المعلم : نعم بكل تأكيد ، والتكيف الذى يتم بأن يغير الإنسان نفسه لصالح ثبات ما حوله يسمى « تكيفا بالإذعان » ، وأحيانا يسمى « التكيف » conforming ، أما التكيف الذى يتم بأن يغير الإنسان ما حوله لصالح بقائه هو وفرض قيمه يسمى « تكيفا بالسيطرة » ، وأحيانا يسمى « تكيفا بالإبداع » . إذا صنع جديدا من خلال هذه السيطرة .

الطالب : وأيها أفضل أن نذعن أو أن نسيطر إذ تكيف ؟
المعلم : الاثنان يا أختى ، قلنا الاثنين ، حسب مقتضى الحال ومقدار القدرة ، ومناورة الاستمرار .

الطالب : المعلم صعب ، كنت أتمنى ألا يكون التكيف إلا بالسيطرة والإبداع .
المعلم : المعلم علم . . ولن يخضع لرهونة شبابك يا بطل .

الفصل الرابع

الوظائف المعرفية

COGNITIVE FUNCTIONS

Perception (الأدراك*)

الطالب : تحدثنا عن الإنسان في البيئة ، وعن المعلومات الواصلة ، وما إلى ذلك ، ألا يتم ذلك كله من أبواب الحواس الخمسة ؟

المعلم : تعبيرك من « أبواب » تعبير جميل يطمئني على صواب اختيار عنوان هذا الدليل ، والإجابة أن « نعم » ، ولكن بتحفظ ، ولنبدأ في نعم دون تحفظ ثم أشير لك في النهاية لما خشيت منه وتحفظت إزاءه .

فالمعلومات الواصلة للكيان البشرى ، وهى المثيرات Stimuli ، تثير في أعضاء الإحساس تغيرات تنتقل إلى مراكز المخ ، وأنت طالب طب ، فلا يعنيك أن أعدادك هنا أنواع الإحساس وعليك بمراجعتها في المستولوجى والفسولوجى ثم تأتى لنكمل الحوار .

الطالب : لقد قرأت ما تقول ، وحفظته ، ورأيت أشكال المستقبلات Receptors تحت الميكروسكوب ، ولكنى لم أعلم كيف تنقلب هذه المؤثرات إلى « معان » وخاصة بعد استعمالك للفظ « معنى » هذا الاستعمال الجديد الغريب على .

المعلم : وقمت بإبطال ، فها هنا مربط الفرس كما يقولون ، هل أدركت كيف أن هذا العلم الذى تدرسه هو مجرد مرتبة فسيولوجية متقدمة لدراساتك الفسيولوجية

(*) ويشمل الانتباه : Attention .

العادية ، فدراسة أعضاء الإحساس ومشاراتها Tracts حتى وصولها إلى مراكز الحس في المخ هي ما تتقنه عازمك الأخرى دون علم النفس، فإذا انتقلنا من مراكز الإحساس إلى المراكز التي تسمى في علم التشريح أو الفسيولوجيا المراكز الحسية النفسية Psychosensory areas فنحن في منطقة علم النفس، وما نسميه الإدراك Perception .

الطالب : لقد أخذنا في الفسيولوجيا العصبية - مثلاً - أن مقابلة صورة المثير الواصل للمنطقة « ١٨ ، ١٩ » فيحاء Cortex القوس القفوي Occipital lobe بالصورة القديمة المختزنة هو الذي يجعلنا نرى أن القلم . . . فلما ، أو أن هذا الشخص هو « أخنى » . . . أهذا ما تعنيه ؟

المعلم : نعم ، بصفة مبدئية ، رغم أن للأمر أبعاداً أعمق ، وهذا الذي ذكرت هو ما يسمى في كل من الفسيولوجيا وعلم النفس « الإدراك » ، حتى أن أحد تعاريف الإدراك هو أنه « العملية التي نتمكن بها أن نعطي للإحساس معنى » (*) ، وإن كنت غير راض تماماً عن هذا التعريف .

الطالب : كما اقتربنا من أي تعريف وجدتك إما متردداً أو غير راض ؟
المعلم : بالضبط ، إذ كيف يدرك الطفل ماحوله قبل أن يعرف شيئاً مما حوله ، أو اسماً له ، وكيف يدرك الحيوان ماحوله ، وماذا تعني بكلمة « معنى » ...
أهو اسم الشيء أما ماهيته أم غير ذلك ، إن كل هذا يحمل الاستسلام لثقل هذا مخاطرة يستحسن التهل إزاءها .

الطالب : لماذا تقترح تعريفاً للإدراك .

المعلم : لست أدري على وجه التحديد ؟

(*) Perception is the process by which one is capable of giving meaning to a sensation.

الطالب : لست تدري ؟ وأنت وظيفتك أن تعلمي ؟ هل أنا الذي أدري ؟

المعلم : وماذا في هذا ؟ هل معنى أن أعلمك أن أعرف كل شيء وأعطيك إياه جاهزا ملفوفا في خدعة الجسم النهائي ؟ فكر معي بالله عليك .

الطالب : أفكر في ماذا ؟

المعلم : في تعريف للدراك ... ، ودعني أبدأ لك الطريق : هناك من يقول أن « الإدراك هو العملية التي نتعرف بها على البيئة » (*) .

الطالب : وهل يرضيك هذا التعريف ، أليس « واسما » بعض الشيء ، ألا توجد عمليات أخرى نتعرف بها على البيئة .

المعلم : وهذه هي المسألة ، ألا تذكر حين قلنا إن النفس هي نشاط المخ الكلي ، وأن فصل هذا النشاط إلى وظائف محددة صعب وصناعي ، وأن كل وظيفة تتداخل مع الأخرى في نفس الوقت ، وإنما نحن نفصلها عن الباقي بسهولة الدراسة ليس إلا ، فلنمض قدما حتى لا تضجر من علمنا ، وأنت الذي اعتدت الوضوح والجسم والمباشرة في سائر العلوم .

الطالب : تمضي قدما إلى أين ؟ ما هو الإدراك أولا ؟

المعلم : اسمع يا أختي ، خذها هكذا : « الإدراك » (**) هو أن تطابق ما يصلك من إحساسات على ما عندك من معلومات سابقة ، مع احتمال إضافة جديدة نتيجة

(*) Perception is the process of getting to know the environment.

(**) Perception is the process of comparing the received sensation to the previously available information. It includes the possibility of acquiring new information as a result of the interaction between the inside and the outside. In other words; perception is the process of organizing and interpreting sensory data by combining them with the results of previous experience .

— ٥٤ —

لمعرفة جديدة ناشئة من تفاعل الداخل بالخارج»، وقد عبروا عن ذلك بقولهم
بألفاظ أخرى: « الإدراك هو العملية التي تنتظم بها وتفسر المؤثرات الحسية
بربطها بنتائج الخبرات السابقة » .

الطالب : أليس هذا التعريف قريب من التعريفين السابقين ؟

المعلم : ولهذا اخترته إذ يستحسن أن نتكلم عن الإدراك باعتباره عمليتين لا عملية
واحدة ، الأولى هي العملية السلبية أو الساكنة ولنسمة الإدراك الإستاتيكي
Static or passive perception ، وهي الترجمة الحرفية البسيطة للاحاسنات
من واقع المعلومات السابقة ، والثانية وهي العملية النشطة ولنسمة الإدراك
النشط أو المعرفي Active perception ، فهي لا تكتفي بأن تستقبل بل تعرف
وتضيف معلومات دون التسرع إلى الترجمة المباشرة لما هو جاهر ، وهي
أقرب إلى التعلم الإبداعي كما ستري ، وهاتين العمليتين تتناوبان باستمرار مع
مراحل النمو ، فالطفل تنلب عليه في بداية مراحل نموه ذلك الإدراك النشط المعرفي ،
والناضج المستتب (أو المعجوز) تنلب عليه عملية الإدراك السلبي الإستاتيكي .
الطالب : ألا يستحسن أن نرجى الكلام عن هذا الإدراك النشط إلى دراسة التعلم .

المعلم : هذا رأى وجيه ، ولكن تذكر أن فصل العمليتين تماما شبه مستحيل ،
ولذلك لزم توضيحهما ، ولا ضرب لك مثلا لشخص نزل بلدا غريبا تماما في
نظامه ومبانيه وناسه ولقته ، فإنه لن يستطيع أن يعطى لكل هذه التأثيرات
من حوله معنى رمزيا منطوقا ، ولكنه لا شك سيستجيب لها بكفاءة نسبية
وكانه استقبل منها ما يفيد في زيارته لها ثم يتصاعد بذلك إلى معرفة أوضح
وأوضح ثم أكثر تحديدا ، وذلك بعد أسئلة كثيرة وتسميات متنوعة ،
وهكذا يصبح معنى الإدراك هنا في البداية: « استجابة دون تأويل » .. ثم بعد
ذلك « تعرف وتحديد المعنى وما إليه » .

الطالب : ينجل إلى أنك زدت الأمر غموضا .

— ٥٥ —

المعلم : يا أخى احتملى بعض الوقت ، رغم أنى لا أعذك بحل شيء لا أعرفه ،
ولأذكرك أن مشكلة الإدراك هذه مشكلة ضاربة في القدم ، وقد تناولها
الفلاسفة بعمق ليس له مثيل .

الطالب : الفلاسفة ؟

المعلم : كنت أتوقع منك هذا التساؤل المزعج ، لقد أصبحت كلمة الفلسفة شبهة
وكأنها ليست علما ، في حين أنها أم العلوم وأصل العلوم ومنهج المعرفة بلا جدال ،
واختباؤنا في المعلومات الجزئية الفرعية بعيدا عن غموض الكليات لن يضيقنا
عن العودة إلى أصل المعارف لتنشيط التفكير السليم في الاتجاه السليم ، المهم
أن نظرية المعرفة Epistemology قد تناولت مشكلة الإدراك من مدخل
آخر ، ولكنها وصلت إلى نفس الحيرة حول التساؤل « هل ندرك الأشياء كما هي
أم أننا ندركها كما سبق أن عرفناها » ، ولن أدخل في تفاصيل ذلك حتى
لا أتفرك ، ولكنى ألحقت إلى طبيعة هذه المشكلة حتى أذكرك أن « إعطاء
المحسوسات معنى » قد لا يكون تعرفا عليها ، بل قد يكون إسقاطا عليها لما نعرف عنها
مسبقا ، وهذا ما أسميناه الإدراك السلبي أو الساكن ، أما إذا تجرأنا واستقبلناها
(أو استقبلنا بعضها) « كما هي » (*) لتقابل ، وتتفاعل مع ، الصورة المختزنة
لها في عقولنا فإن هذا هو الإدراك النشط ، وهو يظهر أكثر عند الأطفال
كما قلنا ، وعند المبدعين .

الطالب : اسمح لى أن أرجع عن هذا الحديث الصعب . لآسألك سؤالا بسيطاً على
قدرى وهو : ألا يلزم أن نلتجئ إلى الشيء حتى ندركه ، فهناك الانتباه نوع من
الإدراك ؟ أم أنه سابق للإدراك أم ماذا ؟

(*) الرؤية الموضوعية ، أى رؤية الأمور كما هي ، هى هدف التطور البشرى
والوجود البشرى ، حتى أنها كانت دعوة بعض المتصوفة مثل العارف « أحمد البدوى » الذى
كانت دعوته : اللهم أرنى الأمور « كما هي » دليل قصوره عن ذلك .

المعلم : عليك نور ، الانتباه هو توجيه للنشاط في اتجاه معين ، فإذا كان توجيه النشاط هو لاستقبال المثيرات والاستجابة المناسبة لها وتأويلها أحياناً . . كان جزءاً لازماً من الإدراك .

الطالب : وهكذا تتداخل الوظائف كما ذكرت .

المعلم : نعم، فكما رأيت : إن الإدراك للنشط نوع من التعلم ، وإن الانتباه المستقبل نوع من الإدراك ، وتمييز الوظائف المعرفية Cognitive functions يشمل كلا من الانتباه والإدراك والتعلم والتذكر والتفكير والتخيل والابداع، وكلها وظائف ترابطية لأنها تتضمن أن نربط جانب (أو معلومة أو مثير) بجانب آخر لإداء وظيفة بذاتها .

الطالب : وهل توجد وظائف نفسية(*) للمخ - كمثل كما تقول - غير الوظائف الترابطية أو المعرفية كما تحب أن يترادفا ؟

المعلم : الحقيقة أن كل وظائف المخ ترابطية إلا أننا عادة نتحدث عن الجانب الأغلب ، فمندنا وظائف دوافعية Motivating functions وهي الدوافع (وتشمل الحاجات والنراثر) والانفعال (ويشمل المواقف والوجدان)، وهذه الوظائف هي الطاقة وراء أنواع الوظائف المعرفية الأخرى ، ولكن دراستها أصعب لأن طبيعتها أخفى ، كما توجد وظائف أصعب وأصعب لأنها تمثل الأرضية أو الوساد الذي يتم فيه الدفع والترابط معاً حتى لتسمى الوظائف

(*) Psychological functions could be classified as a whole into:

(1) Associative cognitive functions which include: attention, perception, learning, memory, thinking and imagination.

(2) Motivating functions which include: motives (or needs or instincts) and emotions (including sentiments and affect).

(3) Matrix functions which include: awareness (consciousness), wakefulness and sleep.

الوسادية Matrix functions وتشمل الوعي بما يشمل اليقظة والنوم وغيرها مما يشير إليه فيما بعد .

الطالب : لقد فتحت على نفسي أبوابا لا طاقة لي بها ، نرجع إلى الإدراك لو سمحت ، إذا كان الأمر بهذا التداخل فلا بد أن هناك عوامل مؤثرة على الإدراك في الشخص نفسه أو في للوثر نفسه .

المعلم : وهو كذلك ، ولكن لانسى أن الفصل بينها مستحيل تقريبا ، لأن العوامل ترجع دائما إلى الشخص ذاته ، ولناخذ مثلا لذلك : إن الشخص يلتبه إلى شيء دون آخر ويسمى ذلك بؤرة الانتباه Focus of attention أو «الشكل» بلغة الادراك Figure ، ولكنه سرعان ما يترك هذه البؤرة أو الشكل الذي كان ظاهرا . وكل ما عداه أرضية Background ، ليصبح هو أرضية والبؤرة الجديدة هي الشكل ، ولتوضيح ذلك وأنت تقرأ هذا الكلام قد تكون منتبها إليه والموسيقى بجوارك تصدح ولكنها في أرضية انتباهك وإدراكك ، فإذا ما شغبت منه أو ضجرت منه أو جاءت مقطوعة موسيقية تحبها ، فقد تمر على هذه الكلمات مر الكرام دون فهم عميق ، وتنصت أكثر فأكثر للمقطوعة التي تحبها ، وبذلك تصبح المقطوعة الموسيقية هي الشكل ، وهذا الكتاب وهذا الكلام هو الأرضية وهكذا ، ولعلك تلاحظ معي أن انتقالك من الشكل إلى الأرضية يتم بالتبادل حتى تصبح الأرضية شكلا والشكل أرضية(*) وهو نتيجة لمعامل مختلفة كالضجر والرغبة والاهتمام والخبرة السابقة وغيرها .

(*) In perception we usually shift from one stimulus to the other. The outstanding stimulus that draws the attention more is called the «figure» and the other stimuli are considered as a «background». Usually after a while the figure fades away and merges into the background leaving the perceptual activity to concentrate on other stimuli from the previous background, as the new figure and so on.

وأحيانا يصعب التفرقة بين الشكل والارضية لدرجة يعتبر معها المثير مشيراً غامضاً Ambiguous sign (*) ، كما يعبر المثير غامضاً إذا كان له أكثر من استعمال وأكثر من معنى لا يتضح إلا إذا تضمن في كل أكبر ، وكثير من الكلمات لها معان عدة ، بل أحيانا ما تعنى الكلمة المعنى ونقيضه مثل كلمة « جلل » (**).

الطالب : ولكن قل لي ، هل يجب أن نرى الشيء بكل أبعاده حتى ندركه ؟

المعلم : أبداً ، نحن ندرك الأشياء أحيانا بأقل جزء منها ، فنذكر قدوم القطار بسماع صفارته ويدرك الهاوى نوع العربة وربما سنة صنعها برؤية مصباحها الخلفى فقط ، وتسمى هذا العلامات المختصرة Reduced cues (***) ، ولكن لانس أنه أحيانا منها اختلفت هذه العلامات المختصرة التي ندرك بها الشيء فإننا ندركه وهو على الدوام ويسمى ذلك دوام الإدراك Perceptual constancy ، وفى المثال السابق قد يدرك الهاوى نفس نوع العربة من مصباحها الخلفى ومن الصادم (الاكسدام) الأمامى أو من بابها الجانبى الخ .

الطالب : لقد بدأت أتخبر وأصبر من كثرة هذه التعميمات الجديدة التي تشرح لي ما أعرفه من قبل بالفاظ جديدة لم ألقها ؟

المعلم : ألم تقل أن هذا هو علم النفس ، هذا هو عييه وهو هو مزيتة .

الطالب : فما العوامل التي تؤثر على الإدراك كما قلت ؟

(*) When it is difficult to differentiate between the figure and the background, the perceptual stimulus is known as ambiguous sign. The stimulus is also said to be ambiguous when it has more than one meaning.

(**) الجلل : العيى الكبير العظيم والشيء الصغير الخفى (المعجم الوسيط) .

(***) Reduced cues refer to the perception of the «wholes» by grasping only «parts» of it.

Perceptual constancy means perceiving the same object from different reduced cues.

المعلم : اسمع يا سيدى ، سأحاول أن أعددها لك بطريقة مبسطة ما أمكن (*) :

١ — إن الواحد منا يدرك ما اعتاد أن يدركه ، فإذا سمعتنى أقول ناد طي « محنود » لابد أنك ستدرك أنى أقول ناد على « محمود » لأنك اعتدت ذلك ، وسنعود لهذا في الخدام الحسى .

٢ — ثم إن الإنسان يدرك التشابهات مع بعضها البعض مثل أن ترى رقما معينا في لوحة اختبار إبصار الألوان ، لأن النقط المعمول منها كلها خضراء متشابهة .

٣ — ثم إن الفرد يدرك ما هو بجوار بعضه أسرع مما هو بعيدا عن بعضه البعض ، مثل أن يدرك السامع علامات التلغراف قديما لجرد تقارب النقط والشريط بجوار بعضها بشكل معين ، أو يدرك القارئ الكلمات المكتوبة بالانجليزية إذ يقرأ الحروف المتقاربة مع بعضها البعض وهكذا .

٤ — ثم إن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء وكأنها أشكال متكاملة حسنة التلاؤم وذلك من خلال حسسته الجمالية aesthetic وذلك بأن يكمل

(*) Factors affecting perception:

(1) **Habit**, one perceives what he is used to perceive.

(2) **Similarity**, one perceives similar colours and shapes as if gathered together.

(3) **Proximity**, one perceives things near to each other as if forming a unity (if possibly so figured).

(4) **Good form**, (aesthetic) one tends to perceive things as if they are symmetrical and well organised with continuous contour and so on.

(5) The individual perceives what he needs to perceive or what he wants to perceive. For instance the mother sees her child as the most beautiful creature in the world and so on.

— ٦٠ —

ما هو ناقص منها وكأنه شكل كامل ، أو أن يرى الجانبين متماثلين رغم اختلافهما ، وذلك على وجه التقريب طبعاً .

٥ — ثم إن الفرد يدرك ما يريد أن يدركه ، أو ما هو مهياً لأن يدركه ، فالذى ينتظر صاحبه على محطة الاتوبيس قد يراها في خمس ثنيات قادمة من بعيد — ثم يتبين خطأه — قبل أن تحضر هي شخصياً ، فإذا كان غضبنا منها فقد لا يراها هي شخصياً حتى تناديه باسمه ١١١ والآن ترى ابنها غير الجميل أنه أجمل أهل الأرض: الفرد في عين أمه غزال، وعمر بن أبي ربيعة الشاعر العربي يقول « حسن في كل عين ما تود » .

الطالب : ولكن هل هذه الموامل في المدرك نفسه أم في الشخص ؟
المعلم : لقد قلنا إنها لا بد أن تكون في الشخص إذ هو يدرك الشيء نفسه ، إذ كيف تتصور أن للشيء شخصية تفرض نفسها على إدراك الشخص ، إن الحديث عن الموامل في التأثير هو للتبسيط والتعليم فقط .

الطالب : ولكن لقد خيل إلى أن هذه الموامل لشككنا في الإدراك كوسيلة يعتمد عليها في التعرف على البيئة مادام مزاج الشخص يتلاعب بالعملية إلى هذه الدرجة .

المعلم : المسألة ليست مزاجاً يا أخى ولكني أشعر أن معك حق لدرجة ما ، فمثلاً إذا قلنا إن العامل الجمالي يجعل الفرد يرى الأشياء منتظمة ، لسمعنا فنانا حديثاً يقول بل إن جمال الشيء يكون أحياناً في عدم انتظامه ، وأنا حاسق الجمالية هي التي تجعلني أرى عدم الانتظام في الشيء الذي يبدو لكم منتظماً ، إذا فلتتذكر معاً الفروق الفردية ولا تسارع في التعميم .

الطالب : كذا ؟ كذا ؟ قواعد تعتمد على المزاج والآراء .

المعلم : يا أخى لا تعجل ، إن هذا في ذاته ميزة تعلن أعظم حقيقة يؤكدناها علمنا

وهى الفروق الفردية ، ولو كفت تريد أمثلة في قوانين الإدراك محددة ودافعة أعطيتك إياها ، ولكنى أحاول الاكتفاء بالخطوط العامة .

الطالب : بل هاتها .

المعلم : هناك قانون مثلا يحدد ثبات النسبة بين الكمية التى يليق أن تزيد على إدراك ما حتى ندركها كزيادة مميزة ، وبين شدة الكم المدرك أصلا .

الطالب : ماذا ؟ ماذا ؟

المعلم : ماعليك ، ولكن تذكر أن هذا القانون المسمى باسم من وصفه وهو ويبر Weber وصف منذ أكثر من قرن ونصف ومازال صحيحا ، وإن أردت نصه فانظر الهامش (*) من فضلك .

الطالب : الهامش ؟ لا بد أنه مما يمكن أن يأتى في الامتحان .

المعلم : يجوز ، ولنعد نحن إلى تساؤلاتك الاصدق .

الطالب : بصراحة لقد كدت أضجر من كل هذا ، فلتقل لى فائدة أخرى غير الامتحان يمكن أن أفيد بها مما تقول .

المعلم : ملك حق ، ولك ماطلبت :

- ألا يجدر بنا أن نعيد النظر فى حماسنا لمعرفة وتمصباتنا مادام إدراكنا خاضع لهذه العوامل الذاتية إلى هذه الدرجة ؟
- ألا يلزمك ما درسناه حتى الآن بالتواضع نحو مفاهيم ثابتة فى

(*) Weber's law is the law of relativity which says: the amount of energy which must be added to produce a detectable difference is (constantly) relative to the original amount already there:

$$\frac{\text{Differential threshold}}{\text{Intensity of the stimulus}} = \text{constant}$$

ذهنك لا تحاول أن تعيد إدراكها من جديد اختباء فيما هو ثابت معتاد سهل
يكفى احتياجاتك ؟

الطالب : يا سيدى طابت منك ما يفيد ، لا ما يخل !

المعلم : ولكن لعل ما يخل - على خفيف - هو ما يفيد على المدى الطويل ، يأتينا
المريض أحيانا يشكو من أن الناس ليسوهم ناس الامس (*) أو أنه يشعر أن
ذاته تغيرت (*) ، أو أن الدنيا من حولها لها طعم جديد ، ونسارع كأطباء بأن
ندمنه باسم عرض يقول : إنه يمتد خطاً باعتقاد تغير الذات وتغير الكون (*) ،
وقد صنعت هذا شعراً ذات مرة :

وتغير شكل الناس

ليسوا ناس الامس

وتغير إحساس بكيانى

أنا من ؟ كيف ؟ وكم ؟

من ذاك الكائن يلبس جلدى ؟ (**)

ولو أحسنا النظر لآمكن أن نتصور أن هذا الفنى أو الفتاة يرمي رجلاً نشطة
من الإدراك الجديد ، يعيد فيها النظر في كفاءة إدراكاته القديمة .

الطالب : الله !! الله !! تريد أن تقول أن علم النفس يتعارض مع الطب النفسى
وقد سبق لك أن قلت العكس .

المعلم : بل إن حسن فهمهم علم النفس يخفف من غلواء الوشم المتعجل في وصف
الأعراض وتعليق لاقات التشخيص على أى واحد لا يدرك الأشياء مثلما
نبدرك أو مثلما تدرك التالية .

(*) **Depersonalization** is perceiving one's self as different.
Derealization is perceiving the world as different. If chronic
and intellectualized, both phenomena become thoughts rather
than perceptions.

(**) ديوان « سر اللعبة » للمؤلف : علم السيكوباثولوجى نفعلاً بالعربية : دار الغد

للطبعة والنشر القاهرة ١٩٧٨ .

الطالب : هل تنفى أنه لو اهتز عندى إدراكى للأشياء ولم أر الأشياء مثلما كنت أراها فلا خوف ولا يحزنون ١١٢
 المعلم : بالضبط .

الطالب : بشرك الله بالخير ١١١ إلى أين تسحبى يا ترى ؟ وماذا أيضا ؟
 المعلم : بعد ما تعلمناه من تواضع أمام حقائق العلم ، يمكن أن أذكر أن أخطاء الإدراك الثابتة Constant error يمكن إصلاحها ، فمثلا الشخص الذى يميل دائما إلى المبالغة فى تقدير ما يدرك يمكن أن يلاحظ هذا الميل الثابت ويبدله ، ولكن أخطاء الادراك المتغيرة قد لا يمكن تغييرها ، أى أن الشخص المذنب الذى يبلغ مرة بالزيادة ومرتين بالنقص وغير ذلك يصعب تصحيح خطئه ، وهذه فائدة أخرى ، ثم تعالى نرى كيف أن كثيرا من خداعات الاحساس الشائعة يمكن أن تفسرها قوانين تحيز الادراك ، ومثال ذلك أن الخداع الحسى Illusion (*) قد (١) ينشأ عن تهيؤ خاص حيث يرى الخائف الملدوغ أى حبل وكأنه ثعبان ، كما يمكن (٢) أن ينشأ عن سوء تأويل نتيجة لمواهل فيزيائية كأن يرى أى منا صورته فى المرآة وكأنها شخص يقف وراءها وكذلك : (٣) قد ينشأ نتيجة للمادة ، الأمر الذى نلاحظه فى أخطاء قراءة « البروفات » فى الطباعة ، فالمؤلف الذى حفظ ما كتبه هو أسوأ من يصلح لتصحيح ما كتبه للطبعة لأنه

(*) **Ilusion** is a perceptual misinterpretation of a present sensory **stimulus**. Types of illusion are:

(1) Illusion due to set: where one misperceives things in the way he is ready (prepared) to perceive.

(2) Illusion due to malinterpretation due to physical causes like seeing one image in the mirror as if it is there behind the mirror.

(3) Illusion due to habit like proof reading illusion where the reader misses the spelling mistakes because he reads the word as he uses to read it correctly inspite of being miswritten.

(4) Illusion due to unanalysed total impression.

يحفظ النص الذي ألفه قنفوت عليه الأخطاء لأنه يقرأها كما هي في ذهنه لا كما هي على الورق، وأخيرا (٤) فإن الخداع الحسى قد يلتجئ عن الاستقبال السكى التقريبي دون التمكن في التفاصيل، كأن ترى امرأة مديدة القصر بجوار زوجها لأنه شديد الطول ، في حين أنها متوسطة القامة .

الطالب : إذا كان كل هذا الخداع يمكن أن يتم على مستوى الخداع الحسى ، فكيف يكون الحال على مستوى الخداع فى الأفكار وفى المواطن ، لقد أزعجتني إذ اختلت موازني بحق .

المعلم : لا تنزعج بل واحدة واحدة ، لقد عرف العلماء كل هذا ، ومن هنا جاء تحفظهم على تميزات أى إنسان فرد عالم ، وحلت الآلات محل الحكم الشخصى بنية تجنب مثل هذا الخداع ، ولكن وقع المحذور وتشوهت كثير من المعلومات تحت عنوان « الموضوعية » ، والحل كما ذكرت لك أن تتيح الفرصة للعالم للنمو الشخصى حتى تقل تميزاته ، وخداعه وانخداعه أكثر فأكثر باستمرار .

الطالب : تبطل العالم أقل انخداعاً ؟ وكيف ؟

المعلم : هذا أمر آخر يطول شرحه ، والآن إسمع لى أنا أن أسألك هذه المرة ، هل يمكن أن يوجد إحساس دون إدراك ؟

الطالب : نعم .

المعلم : كيف ؟

الطالب : حين أفتح كتابا باللغة الألمانية مثلا فأرى الحروف ولا أدرك معنى الكلمات .

المعلم : لم يحب ظنى فى ذلك ، فهل يوجد إدراك دون إحساس .

الطالب : إلا هذا ، كيف وأن الإدراك هو العملية التى تمنى للإحساس معنى كما قلت ، فأين الإحساس الذى ستعطيه المعنى ؟

المعلم : معك حق يا أخى ، معك حق ، ولكن إذا وجد هذا الإدراك دون إحساس
فنحن أمام أحد أمور ثلاث :

١ — فلما أن الإنسان يحلم ، فهو يرى أشياء في الحلم دون أن تقع صورتها
على ناظريه .

٢ — وإما أن الإنسان يهلوس ، والهلوسة هي أن ندرك أشياء دون
أن تقع صورها أو تأثيرها على حواسنا أصلاً (*) .

٣ — وإما أننا أمام الظاهرة التى تسمى « الإدراك خارج نطاق الحواس »
Extra sensory perception ، وهى الظاهرة التى يحلو للعامة الحديث
فيها والانهار أمامها ، بشكل يحتاج منى إلى تفسير أقدمه لك حتى تحذرهما
كطالب علم ، وتحذر منها كطبيب مشغول .

الطالب : هل تقصد الظواهر التى يتحدثون عنها مثل « التواصل عن بعد »
أو « التليثاتى » وقراءة الأفكار وما إليها .

المعلم : نعم يا أخى ، هذه هى ، وللملوك لقد دخلت دراسة هذه الظواهر للعمل ،
وصنعت بذور علم اسمه « الباراسيكولوجى » ، ودرست فى الدول الشرقية مادية
التفكير أكثر مما درست فى الدول الغربية أو المتخلفة .

الطالب : فالحكاية علم فى علم ؟

المعلم : نعم ، ولكنه علم خطر إذا أسئ فهمه أو أسئ استعماله ، ولا بد أن تتفق إزاء
ذلك على بعض أمور .

أولاً : إن وجود هذه الظواهر ثابت عند العامة وعند العلماء على
حد سواء .

(*) Hallucination is the phenomenon where one perceives
information in absence of its sensory correspondence.

— ٦٦ —

ثانيا : إن إنكارها رغم ذلك هو ضد العلم بكل معنى الكلمة .

ثالثا : إن العثور على تفسير علمي لها هو أمر طيب ومحمّل .

رابعا : إن الانتقال إلى هذا التفسير لا يلغى الظاهرة .

خامسا : إنها تظهر في ناس دون سواهم ، وتتلّب في الناس البدائيين والمجانين (والحيوانات) .

سادسا : إنها قد توجد بشكل مختلف عند بعض المبدعين والمتصوفة .
ولو جمعنا هذه الحقائق والهاذير ببساطة لأمكن محاولة تفسير هذه الظاهرة على الوجه التالي :

— إنه قبل نشأة الحواس في تاريخ التطور كان هناك نوع من الإدراك دون حاجة إلى الحواس .

— إنه بعد نشأة الحواس حل محل هذا النوع من الإدراك إدراك تأويل رمزي أرقى ، بحيث تحكم في ذلك الإدراك البدائي وأخفاه .

— إن النكوص إلى النوع البدائي ليس مزية خاصة ، وإنما إعلان لوجوده الكامن .

— إن الاستفادة الحقيقية من هذه الظاهرة هي التوليف بينها وبين الإدراك الحسى الدقيق ، وهذا ما يحدث في عملية الإبداع الأصيل .

— يمكن إذن أن نقسم هذه الظاهرة (الادراك خارج نطاق الحواس) إلى نوعين يناقض أحدهما الآخر .

(١) الإدراك القببى Presensory perception : وهو الإدراك البدائي الذي يلبث في بعض أنواع الجنون وبعض أنواع الانشقاق ، ويأتى خطره من أنه ظاهرة نكوصية تخيلية غير مسئولة ، قد تؤدى إلى الإفراط في الاستسلام للإمبرر . .

(ب) الإدراك اليمعسى Metasensory perception : وهو الإدراك الذى يؤلف بين تأويل المثيرات بالحواس ، وبما هو غير الحواس — دون تخطيطها — فى نفس الوقت فيؤلف نوعاً أرقى من الإدراك يتصف به المبدع والمستمتع الخلاقان على حد سواء .

الطالب : لقد صعبت على الأمر ولكن طريقة كلامك مقنعة ومشوقة ، ويبدو أن علمك هذا يستأهل الاهتمام .
المعلم : الحمد لله أن رضيت عنا .

الطالب : ولكن اختلافكم يضل ويشتت فى كثير من الأحيان .
المعلم : إذا كان اختلاف الألوهة رحمة للخلق ، فاختلاف العلماء ثروة للحقيقة .
الطالب : هل تعلم أى من جيل « شرشر » ، جيل « عادل وسعاد » ، وأظن أن هذا على ما سمعت فيما بعد يرجع إلى اختلافكم الذى نتحدث عنه .

المعلم : لقد جئت بها مباشرة ، نعم ياسيدى ، هذه المدرسة هى مدرسة الجشتالت التى تقول أن الإنسان يستقبل الشكل قبل الجزء ، وأن الانطباع العام يسبق التحليل الجزئى ، وحين تكلمنا عن الشكل والأرضية كنا نتكلم بلغة هذه المدرسة ، وحين تكلمنا عن العوامل التى تؤثر فى تكوين الشكل فى عملية الإدراك كنا نتكلم عما أسمته هذه المدرسة عوامل التنظيم Factors of organization ، بل إن هذه المدرسة ذاتها كانت الوحية بطريقة فى العلاج النفسى اسمها علاج الجشتالت Gestalt therapy .

الطالب : العلاج النفسى ؟ أى التحليل النفسى ؟

المعلم : ألم أقل لك إن التحليل النفسى أصبح المرادف السهل لكل ما هو نفسى ، فهل تتصور . أن العلاج الجشتالتى هذا هو عكس التحليل النفسى التقليدى تماماً تماماً ، ومع ذلك فالاثنتان علاج نفسى .

— ٦٨ —

الطالب : العكس ؟ . . وفي نفس الوقت يعالج نفس المرض ، ونفسى المرضى ؟
كيف ؟

المعلم : لا عندك ، سيأتى ذكر هذا ثانية فى الجزء الثالث من دليلك عن الطب النفسى ،
ولكن لا تنسى أن تذكرنى به حين نصل إلى العلاج .

الطالب : هوتهنى يا أخى إلى الحديث عن العلاج والأمراض ، كم أتمنى أن تلتنى
هاتين السنتين بسرعة لافى سيرة التشريح والكيمياء وهذا الذى تقول ،
ولا أتحدث إلا عن الزائدة الدودية والتهاب اللوزتين . . ؟

المعلم : كل آت قريب ، وكلى أمل أن نتحدث عن الجنون واضطرابات النفس مثل
الأمراض الأخرى ، وخاصة وأنها تشمل ثلث ، أو نصف ، ما ستزى من
أمراض ومرضى .

الطالب : بالدعة ؟

المعلم : هكذا تقول الاحصائيات .

الطالب : لقدنى احتياطيا عن اضطرابات الادراك .

المعلم : لقد تحدثنا عن الخداع الحسى Illusion (ص ٦٢) ، وعن الهلوسة
Hallucination (ص ٦٥) ، وعن تنير الذات Depersonalisation
(ص ٦٥) وعن تنير العالم الخارجى Derealisation (ص ٦٥) ، وكل هذا من
اضطرابات الإدراك رغم حدوثها أحيانا فى حالة السواء .

الطالب : أهذه هى كل اضطرابات الادراك .

المعلم : تقريبا بما يسمح به حجم دليلنا ، وهناك ظاهرة قد تهملك ، وهى ظاهرة
الرؤية السابقة Deja vu وهى حين يرى الانسان منظرا أو شخصا لم يره من
قبل وليكنه رينيل إليه — أو يعتقد — أنه سبق له رؤيته ، وهذه الظاهرة
قد تهملك بوجه خاص لأن لها تفسيرا فسيولوجيا طريفا وهو أن أحد نصفي المخ

يصله المؤثر قبل النصف الآخر بجزء من جزء من الثانية بحيث إذا وصل المؤثر متأخرا «وجد خبرا» بوجوده وكأنه قد سبق رؤيته !!!

الطالب : ولكننا في حديثنا عن الإدراك عرجنا على الانتباه كنوع خاص منه .
المعلم : بالضبط .

الطالب : أليس للانتباه علاقة بالتركيز ، وأنا وكثير من زملائي يشكون من ضعف القدرة على التركيز ، فهل عندك تفسير لهذا ، أو حل بالمرّة .

المعلم : كثيرا ما كنت أسمع هذه الشكوى وأنا أعطى هذه المحاضرات ، شكوى الطلاب من « عدم القدرة على التركيز » وهى فعلا تتعلق بالانتباه ، والواقع أن الانتباه نوع من تركيز الإدراك على أمر بذاته ، والعجز عن هذا يرجع لا إلى عدم القدرة عادة ولكنه يرجع إلى تشتت التركيز في نفس الوقت إلى مواضيع أخرى .

الطالب : وكيف أتناب على ذلك ؟ ألاحدثنى قليلا عن العوامل التى تؤثر على الانتباه لعل أجد مخرجا ،

المعلم : لا أريد أن أطيل عليك فى دراسة الانتباه بالذات ولكنى سأذكرك بسدة أمور .

أولا : إن المعلمين - والعياذ بالله - قد استفادوا من دراسة العوامل التى تجذب الانتباه بشكل واضح تسمعه وتراه كل يوم فى إذاعة الشرق الأوسط ومونت كارلو والتليفزيون وما خفى ... الخ ، وهم يشمدون على : (*) المفاجأة (١) والشدة والتهويل (٢) والإعادة والتكرار (٣) والفراطة (٤) والإثارة (٥) والإغراء (٦) . . الخ .

(*) Factors affecting attraction of attention are:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| (1) Astonishment | (2) Exaggeration |
| (3) Repetition | (4) Unfamiliarity |
| (5) Arousal & Excitement | (6) Temptation |

الطالب : مالى أنا وللمعلمين أنا أريد أن أوصل التركيز .

المعلم : طيب طيب حاول أن تتجنب تحول الانتباه إلى مواضيع أخرى (*) .

الطالب : وكيف ياسيدى ؟

المعلم : قد يحدث التحول تلقائيا ، أو نتيجة للرتابة والضجر من الموضوع الأصلي ، والرغبة فى استكشاف غيره ، أو كنوع من الاستجابة للإرهاق والتعب ، أو حتى استكفاء وشبعنا من المادة المعينة ، فإذا ما عرفت ذلك استطعت أن تحول دون هذه العوامل أولا بأول .

الطالب : هكذا ؟؟ وكأن ييدى زرا أضغط عليه فأحول دون التحول .

المعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ؟ إذا كنت تسأل بسطحيه فأجيبك كما تريد خوفا من انصرفك عني .

الطالب : بل أنا الذى أخشى عجزى عن مواصلة الانتباه إليك بهذه الصورة .

المعلم : بالمرة، وعلنى ذكر مواصلة أو استمرار الانتباه Sustainability of attention
لعل هذا هو ما تمنى ؛ وهو ضد تشتت الانتباه Distraction of attention
وزيادة الواحد منها يعنى نقص الآخر، فاعلم أن استمرار الانتباه (**) يتم نتيجة
لأثارة الاهتمام بالأصيل بالموضوع، ومحاولة الاستقرار على رأى واحد، وفعل وهدف

(*) Factors responsible for shifting of attention are:

- | | |
|-----------------|-----------------|
| (1) Spontaniety | (2) Monotony |
| (3) Fatigue | (4) Exploration |
| (5) Satiety | |

(**) To eliminate distractions and maintain attention you can:

- (1) Try to develop genuine interest.
- (2) Concentrate on one task at a time.
- (3) Eliminate distracting stimuli or neglect them by developing the habit of inattention to them (Negative adaptation).
- (4) Put more and more effort on the original task.

واحد في وقت بذاته (فإياك وكثرة الجداول والجدولة وفتح عدة كتب في عدة علوم أمامك في نفس الوقت ، أو أن تذهب لتذاكر التشرريح فتقفز في ذهنك أسئلة حول الفسيولوجيا... وهكذا) ، وعليك بإهمال العامل المشتت إما بالعود عليه حتى نسيانه بما يسمى التكيف السلبي Negative adaptation (مثل السائق يحوار محطة المترو ولا يشغل انتباهه صوت المترو كل دقائق معدودة) وإما بإزالته والابتعاد عنه ، مع بذل جهد واضح حول الموضوع الأصلي .

الطالب : هل تتصور أني أعرف كل ما قلت ، ماذا هناك من جديد ؟

المعلم : لعل الجديد هو أنه أصبح علما يا أخى ، فسوف تحترمه إذا أكثر ، وربما استغدت منه أكثر .

الطالب : ولكن ألا يوجد انتباه دور ؟ قصد ؟

المعلم : نحن ما صدقنا اتهمنا بإيجاز من المعلومات البدائية ، وها أنت تفتح لنا أبوابا لا قبل لنا بها ، يوجد يا سيدى ، وللانتباه دور متداخله ، أشدها ارتباطا بالقصد والإرادة هي بؤرة الانتباه Focus of attention ، وأبعدها عن الانتباه المباشر هي دائرة اللاشعور Unconsciousness ، وبينهما درجات قد تسمى الانتباه السلبي Passive attention ناحية اللاشعور والانتباه الإيجابي Active attention ناحية بؤرة الانتباه ، وكل هذا يتعلق بدواع آخر من الوظائف هي الوظائف الوسادية كما ذكرنا ، وتشمل الوعي والنوم وقد نرجع لها بإيجاز فيما بعد .

الطالب : لقد علمت كثيرا عن الإدراك والانتباه ، ولكن ثارت عندي أسئلة أكثر وأنت تبدو عليك العجلة والرغبة في الإيجاز .

المعلم : حجم العمل وهدفه يفرض علينا ذلك ، ولكني احتراما لك كاثق سأسمع بسؤال أخير واحد .

الطالب : تذكرت لتوى الطفل حديث الولادة ، كيف يلتبه وكيف يدرك ، هل يولد وعنه فارغ من كل شيء ، ألا ينزل إلى هذه الدنيا وعنده أذى فكرة عنها وعننا ؟

المعلم : الله الله !!! سمحت لك بسؤال أخير واحد ، فإذا بك تسأل سؤال يحتاج لإجابته إلى كتاب بأكمله ، لأنه يتعلق بمشكلة الوراثة وماذا نرث على وجه التحديد ، هل نرث استعدادات فحسب ، أم نرث ذخيرة معلومات أجيال سابقة ؟ وهل الخبرات المكتسبة والمعلومات المخزونة تورث وبأى صورة وإلى أى مدى ؟ وقد اختلف العلماء على ذلك وما زالوا يختلفون من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار ، وسوف نمود إلى احتمال وراثية الخبرات والعادات المكتسبة في الحديث عن التعلم ، المهم دعنا نقفل هذا الباب الخطير ، وأعدك إن أنت أردت التخصص في هذه الناحية ، أوجازفت دون تخصص بهذه المفارقة فسوف نمود للحديث ، أوسوف تجد طريقك في رياض العقل بكل الشرف الإنساني.

الطالب : أى مناصرة وأى رياض ؟ أنا أريد أن أعرف هل يولد الطفل ومخزون عقله فيه معلومات جاهزه تعينه على التعرف على العالم ، أم لا ؟

المعلم : يكفي أنك تريد أن تعرف ، هذا هو الطريق ، وأنا مثلك سواء بسواء ، والأرجح عندي من خبرتي الشخصية والتكليفية وقراءتي أن الطفل يولد وعنده كم هائل من مخزون معلومات ولكنها ليست مميزة ولا مفصلة ولا محددة ولا مسماه ، وقد حاولت في أعمال أكبر أن اسميها باسم القبمدرك Preconcept (أى قبل المدرك .. أى قبل الإدراك) ، وكنت أعتقد أنها قريبة جداً من شيء بمائل وصفه أريقتي(*) ، وكل ما أريدك أن تعرفه في هذه المرحلة بما يمكن أن نختم به حديثنا عن الإدراك هو هذه الاحتمالات المرجحة :

(*) وهو عبري ، وصديق علم على الورق ، وطبيب نفس فيلسوف ، لم يأخذ حقه في ما أحدث من ثورة علمية ، وإن كان قد نال حقه في المكانة الاجتماعية العلمية دون اقتدار فكره الحاس وفاعليته على حد ما أعتقد .

١ — يولد الطفل وعنده ذخيرة هائلة من معلومات متداخله وغير مميزة .
٢ — مصدر كتلة (أو كتل) هذه المعلومات الغامضة هو الوراثة التي تشمل احتمال انتقال خبرات جيل أو أجيال سابقة .

٣ — تعتبر الوراثة ذاكرة جينية Genetic memory أو ذاكرة الأجيال Generation memory (ولك أن تنزعج من تضاعف مسئوليتنا نحو الأجيال القادمة إذا صح هذا الاحتمال) .

٤ — من خلال تفاعل الطفل مع البيئة تتشكل كتل القيدوك في معالم استجابية مميزة Specific responsive qualities ولكنها غير ملفظة بعد not yet verbal ولا تمثل مفهوما concept بذاته .

٥ — تتزايد عملية التميز من خلال تفاعل المخزون مع البيئة حتى تأخذ المثيرات أسماء حسب لغة الطفل التي تصادف نشأته فيها .

٦ — تتطور بذلك عملية الرمزية Symbolization في الإدراك ثم فيما بعد في التفكير .

٧ — يمكن بعد ذلك أن نرى الإدراك بصورته التأويلية المعرفية والتي تعمل إعطاء الأشياء أسماءها ومعانيها التي يمكن للغة أن تعبّر عنها .

٨ — تظل عملية الإدراك بعد ذلك تتراوح بين مزيد من تثبيت العمالية المعرفية الرمزية التأويلية من ناحية وبين مزيد من تمييز الكتلة القيدوكية الجاهزة باستمرار لمزيد من التميز، وتتفاعل العمليتان معا لتعديل الرموز المعرفية للمرحلة السابقة وهكذا .

الطلاب : عندك عندك ، كنت فاهما حتى الفقرة الأخيرة ، فأرجو أن تلتنيها حتى لا ألعنك في كل ما قلت ، يكفي استسلامي لتسلسل المعجب رغم إعلانك أنه احتمالات مرجحة ، وإن كنت ما زلت أبحث عن حقائق أستكين إليها .

— ٧٤ —

المعلم : إني آسف والله العظيم، ولكنني استسمحك ألا تشطبها ، وأوافق ألا نستسلم لها، وأرجو أن ترجع إليها ، وأتمنى أن تكون الاحتمالات المرجحة أكرم لعقولنا من الاستسلام لتفاصيل سطحية في دعة الواقفين - حق ولو بدت حقائق ظاهرة .

الطالب : هل تدعوني لأترك التفاصيل السطحية ، إذا فيم ستمتحنني ؟
المعلم : التفاصيل السطحية هي ضمن وأهم بداية ، وهي المطلوبة منك ، وإن كنت أود لو أن الأمر يبدى أن أمتحنك في « الاحتمالات المرجحة » أكثر من التفاصيل السطحية ، وأراك كيف تفكر ، ياليت !

الطالب : لا يا عم يكفيننا الله مخاطر أمنياتك .
المعلم : وهو كذلك ، ولو مرحليا حتى أستدرجك أو استدريجهم .

ثانيا : التعلم (*) Learning

الطالب : دعنا ننتقل إلى هذا الذي يجري بينك وبين الآن .
المعلم : نعم ما قلت .. دعنا .
الطالب : أليس هذا تعلما ، والتعلم على ما سمعت منك حالا هو من صلب وظائف النفس المعرفية ، وهو « علينا » وقد يأتي في الامتحان .

المعلم : تماما .
الطالب : إذا فقل لي ما ينبغي أن أعرفه .
المعلم : أنت تعلم أنه بوجدى لو تعرف كل ما أعرفه ومالا أعرفه .
الطالب : وبعد ؟

المعلم : خلاص ، وهو كذلك ، صبرك الله على ، ماذا تريد ؟

(*) يشمل الذاكرة والتذكر .

المطالب : هل التعليم هو ما يجرى في المدارس ، الجامعات ، السنا هنا في الجامعة تابعين لوزارة «التعليم العالي» ، أو لمعلمهم ضمونا إلى « التربية والتعليم » لست أدري ولكن هو كله تعليم والسلام ، فهل هذا هو ما يقصده علم النفس ؟

المعلم : عندك عندك ، وزارة ماذا ، وتعليم ماذا ، نحن نتكلم أولا عن التعلم بمعناه الأوسع ، وهو يشمل كل جوانب الحياة منذ الولادة حتى الموت ، أما التعليم فهو تعلم مقصود ومخطط له . . وهو نوع خاص من التعلم . كما أن التذكر (والذاكرة وما إليها) هو نوع خاص أيضا من التعلم يهدف الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في الذاكرة ، وإن كان للتداخل بين كل هذا وبعضه شديدا شديدا .

المطالب : تداخل ؟ تداخل ؟ كلما حاولت أن أمسك بوظيفة أو بظاهرة وأحدها قلت لي تداخل تداخل ، أريد شيئا متميزا مثلما يتميز المصعب بلمعانه الأبيض وسط المضلات في التفريخ يا أخى .

المعلم : صبرك ، ألم تتفق منذ البداية أن علم النفس هو فسيولوجية المنع على المستوى الأعلى « كوحدة كلية » ، فكيف تريد أن تفصلها إلى أجزاء محددة مثل المضل والاعصاب ؟ ولماذا تفتعل هذا الفصل ؟

الطالب : من أجل أن أحفظها يا سيدى ، إذا كرها ، أصمها دون أن تضرب معنى لثجة .

المعلم : صحيح ، ولكن من أجل أن تحفظ جنابك ، تشوه الحقائق ، ولكن العيب ليس عيبك ، العيب عيب طريقة التعليم التى علمتنا حفظ الأجزاء منفصلة تماما من بعضها البعض دون إطار كلى يجمعها ، حتى كادت عقولنا ذاتها أن تنفصل إلى أجزاء منفصلة بعضها عن بعض ، ما علينا ماذا تريد ؟

المطالب : لم تدع لى أن أريد ، ماذا تريد أنت أن تقول ؟
المعلم : أريد أن أقول :

— ٧٦ —

- إن حياتنا كلها تعلم في تعلم .
- وإن الذى يكف عن التعلم هو الميت ، الميت فعلا ، أو الميت الحى .
- وإننا نتعلم الحسن والخير والمفيد مثلما نتعلم القبيح والشر والمضر .
- وإن التعلم الحقيقى هو الذى يغير الإنسان ، ليس فقط في سلوكه ، ولكن في تركيبه .
- وإن التعلم بهذه الصورة قد بدأ مع بداية الحياة ، فهو ليس قاصر على الإنسان .

• وإن التعلم - للبقاء - قد يكون هو صانع الحياة ، فالقول بأن « العمل هو صانع الإنسان » عبر التاريخ يشمل أن العمل علم الأحياء منذ البداية فتغيرت فتمت وتمحورت ، وأن الأعضاء نمت لتسد حاجة وتحقيق غاية ، ونمو الأعضاء هو تغير في التركيب الجوى بما فى ذلك نمو المنع وهو تعلم في تعلم .

الطالب : أستغفر الله العظيم ، أستغفر الله العظيم :

المعلم : ماذا ألم بك ، لماذا تستغفر الله ونحن في مجال عبادته في محراب طلب العلم ؟

الطالب : ألم تقل أن العمل هو صانع الإنسان ، في حين أن الله هو صانع الإنسان .

المعلم : استغفر الله العظيم أنا هذه المرة ! من علمك هذا يا أخى ؟ من أخافك من عقلك السليم ؟ أهنالك ما يمنع أن يكون العمل هو صانع الإنسان ، وأن يكون التعلم هو محور بيولوجية الأحياء ؟ هل يمنع هذا وذاك من أن يكون ذلك كله بإرادة الله ؟ ألم أحذرك منذ البداية ألا تعرف النفس بأنها «الروح» وإلا ارتفعت الأصوات بأن دراستها حرام ، اسمع يا أيها الشاب الذكى: فحق تماما أنه لا يوجد عالم يحترم عقله البشرى ، ويحترم علمه ، ويحترم جهله ، ويحترم قصوره ، يرضى

بأن يتجراً على مجال هو بطبيعته مجال شامل متناسق ينفذ الطبيعة البشرية ويساهم في تنظيم تناغمها وتكاملها وهو الدين والإيمان ، ولا يوجد عالم بهذه الصفات يقبل أن يؤكد الدين أو يفسر الدين بعلمه العاجز ، كذلك لا يوجد رجل دين (وهذا تمثيل تقريبي لأنه ليس للدين مجال مختصون وخاصة للدين الاسلامي) يقبل أن يعترض على حقيقة علمية أو اجتهاد علمي أو فرض علمي ، لأنه خالف نصا اجتهاد هو في تفسير الفاظه ، إنها خطان متوازيان فلا تمتد إلى مثل هذا أبدا .. أبدا .. هل أنت فاهم ؟

الطالب : ليس تماما لأنك نبتني منذ قليل أن أضع معلوماتي كلها في إطار واحد حتى لا يتجزأ عني إذا أنا جزأت معلوماتي ، فكيف أفصل معلوماتي من الدين عن معلوماتي من العلم ، ألم تعلمني أن هذا هو الانسحاق بعينه .

المعلم : سوف نخرج عن الموضوع ، ولكني سعيد بنقاشك هذا حتى لو أبعدا عن الموضوع ، ياسيدي : طالما أن المعلومات ناقصة في العلم ، وأن للتفسير أوجه في الدين ، فالإطار الذي يجمعها هو تكامل الإنسان وسعيه إلى التأثر مع الكون الأعظم كما يقول العلميون ، وبالذات دعاة علم النفس الإنساني ، أو سعيه إلى وجه الله كما يقول المؤمنون وبالذات المتصوفون الإيمانيون ، وهذا الإطار : وهو طريق السعي إلى التكامل (لا الكمال) والإسهام في الارتقاء نحو ما هو أحسن يمحو كل خلاف ظاهر يضيع وقتك ويكبل عقلك .. العلم والدين يثرى بعضهما بعضا ولا يفسر بعضهما البعض ، وكل اختلاف بينهما هو اختلاف مظهرى نتيجة لقصور وسائل العلم وعجز الفاظ الدين ، هل فهمت أو تعلمت شيئا ؟

الطالب : يعني ! فما هو التعلم حتى أعرف إن كنت تعلمت شيئا أم لا ؟

المعلم : يعرفون التعلم بأنه :

١ - « العملية التي تحصل بها على المعارف والاستجابات الجديدة » (*)

٢ - وأنه « تغير في السلوك نتيجة للخبرة والتجربة » (**).

وكلا التعريفين صحيح ، ولكن يبدو أنى طماع بعض الشيء فأريد أن أضيف شيئا .

الطالب : هيا أضيف ، فرصة !! لماذا تأتي حق هنا وتتردد ؟ أضيف أضيف وتوكل .

المعلم : إن ما أضيفه ليس حدثا شخصيا ، ولكنه نابع من خبرتي في العلاج النفسى عامة وفي العلاج النفسى الجمعى خاصة .

الطالب : وما علاقة التعلم بالعلاج النفسى والمرض النفسى الآن ؟

المعلم : ألم تقل أن التعلم شامل لكل نواحي الحياة ، إن هناك من يفسر المرض النفسى على أنه تعلم ضار على مستوى الجينات (الوراثة) وعلى مستوى الفرد (البيئة) ، وأنا أميل إلى هذا الرأى صراحة ، وقد رأيت به عيني مباشرة فى الممارسة السكليكية والعلاج كما ذكرت .

الطالب : لا داعى لمزيد من الحجج والتبريرات ، ماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : أقول إن التعلم (***) على المستوى الإنسانى هو العملية التي تتميز (تصبح مميزة) بها كتلة استعداداتنا ، ويتغير بها سلوكنا ، وقد يتغير بها تركيبنا على المستوى

(*) Learning is the process through which the organism acquires knowledge and new responses.

(**) Learning is a change of behaviour as a result of experience.

(***) Learning on human level is the process by which the undifferentiated potential mass and energy of our existence is differentiated, our behaviour is changed and our structure is altered on a deeper level. Under optimum conditions this is mainly to achieve competence, become more favourably adapted and furthermore to allow transmission of advantageous qualities to coming generations.

الاعمق ، لنمضى فى حياتنا أكثر كفاءة ، وفى يئتنا أكثر تلاؤما ، وننقل
للأجيال من بعدنا خبرات أرفع ارتقاء(*) .

الطالب : الله الله . . ألم تقل إن المرض تعلم ، وأنتا تتعلم الشر والخية مثلما تتعلم
الخير والنجاح ؟

المعلم : أى نعم . . عندك حق هذه واحدة على ، دعنا نضيف :

الطالب : نضيف ؟ ثاى ؟ ا

المعلم : ولم لا ، نضيف : « . . هذا فى الأحوال السوية ، ولكنه فى ظروف سيئة
قد يحدث التعلم (التغير) إلى الأسوأ والأعجز »(**) .

الطالب : أربكتنى ، فماذا هو التعلم بعد الحذف والإضافة ؟

المعلم : دعنا نقول بإيجاز : التعلم هو التغير فى السلوك أو التركيب من خلال الخبرة
والممارسة والتفاعل والفعل(***) .

الطالب : هذا تعريف قصير ، أنا أفضله لأنى أستطيع أن أصمه .

المعلم : يا ألى . . بعد كل هذا تصمه ؟

الطالب : طبعاً ، ألتذكيا وأعلم أنكم ستحاسبونى على الألفاظ ، فإذا لم أستطع التعبير ،

(*) من أكثر تعريفات التعلم إيجازاً ودلالة هو تعريف قاله عالمان سنة ١٩٥٨ هما
(بوت وأورب) أنه « التغير الكيفى نتيجة التجربة » .

(**) Under unfavourable conditions one may learn disadvantageous habits and handicapping modes of behaviour. This is to maintain survival even on lower levels, i.e. at the expense of evolution and human promotion. Here one is said to learn maladaptive change of behaviour or structure.

(***) Learning is the change in behaviour or structure through experience, training, interaction and proaction..

هل تمطيقى درجات طى النهم ؟ أنا عارف كل حاجة ، هيا ترجمه وضعه فى الهامش حق اسمه ، وشكرا .

المعلم : حاضر ، ولكنى واثق أنك فهمت ، وهذا سيسهل الصم لو أردت .

الطالب : إذا كان التعلم هو الحياة كما تقول ، فإن هذا الفصل هو دراسة الحياة ، ألا ما أعجب هذا العلم يا سيدى .

المعلم : سنأخذ مجرد تجارب لطيفة ، ومعلومات مختصرة ثم بضعة تطبيقات فلا تبتئس ، وخذ عندك :

(١) تعلم المكان : قد وصلوا فأرا جائعا فى متاهة The rat in the maze وذهب يبحث عن قطعة جبن المرة تلو المرة وفى كل مرة تالية ينجح أفضل ويوفر وقتنا أطول إذ يصل أسرع ، ثم غمروا المتاهة بالماء ، فقام الفأر وعرف طريقه أيضا ، فاكتشفوا أنه تعلم المكان . . واستعمل فى ذلك ما أسموه « طريقة المحاولة والخطأ » .

(ب) تعلم الشيء : وبنفس الصبر والمحاولة وضعوا قطا فى قفص من أعمدة متباعدة The cat in the puzzle box ووضعوا شمعة « سلمون » خارج القفص واستطاع القط بالمحاولة والخطأ أيضا أن يعرف شكل الأنشودة (الحبل المدلى) الذى يجذبه فيفتح الباب واستنتج الملاء أن القط تعلم الشيء هذه المرة .

الطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ هل يحتاج الأمر إلى هذه التجارب كلها لأعرف أن التعلم يشمل تعلم المكان والشيء ، أليس هذا مضيعة للوقت ؟

المعلم : بصراحة معك حق ، ولكنهم يقولون أن العلم علم ، ولكى تثبت ما ترى عليك أن تجرى التجارب .

(*) The animal (and human) learns the **place** (the rat in the maze) and the **thing** (the cat in the puzzle box).

— ٨١ —

الطالب : وهل لو أجرينا التجارب على الحيوانات يمكن أن ننقل نتائجها للإنسان ؟
المعلم : أشهدك أنك أنت الذى تجر جرنى بعيدا عن الموضوع الأسمى ، ثم بعد ذلك
تشكو من الإطالة والتموض والتعميم .

الطالب : ولكنى أريد أن أعرف بحق ، هل لو شرحت جمجمة كلب أستطيع
أن أقول أنى قد عرفت جمجمة الإنسان ؟

المعلم : تستطيع أن تهتدى إلى العالم الرئيسية بلا شك ، ولكن لا بد أن تشرح جمجمة
الإنسان شخصيا لتعرفها تحديدا .

الطالب : هذا هو ، لماذا عندكم مما يقابله ؟

المعلم : عندنا ملاحظات عن الأطفال ، وتجارب عن تعليم الآلة الكتابة وسرعة
إتقانها والطرق المختلفة للتقدم فيها ، وتجارب عن التعليم المدرسى والتعليم
الحرفى . وغير ذلك مما يملا الحياة طولا وعرضا .

الطالب : طمأنتنى يا شيخ ، هات بعض ما عندك مما وجدتم .

المعلم : خذ عندك مثلا فى تعليم الآلة الكتابة أو عزف البيانوا ألا تعلم أولا أمّا من
الحروف وأصابع النغبات ؟

الطالب : يحدث

المعلم : هذا هو تمام المكان .

الطالب : وقس على ذلك .

المعلم : يخ ، نعم ، وقس على ذلك ، فى كل المهارات .

(١) يبدأ التعليم متمثلا حين منتظم يتراوح بين التقدم والتأخر ويصاحبه
وعبى مركز

(ب) ثم يقدم حديثا ويقل التركيز الواعي إذ يصبح عادة ، أو أقرب إلى العادة ، ويظهر هذا بوضوح في تعلم قيادة السيارة أيضا إذ بعد مدة تصبح عادة .

(ج) ثم يزداد التقدم ولكنه عادة ما يتوقف عند مرحلة حسنة ويبدو كأن المتعلم وصل إلى غاية ما يمكن، ويسمى هذا التوقف المنحنية Plateau ، وبعدها تزداد المهارة ثانية ، وهذا هو المنحنى الأول للتعلم .

(د) وقد يبدأ التعلم بطيئا لمدة طويلة ثم تزايد سرعته بخطوات أسرع فأُسرع ، وهذا نوع آخر من منحنيات التعلم .

(هـ) وقد يبدأ التعلم سريعا في البداية ثم تتناقص سرعته بانتظام وهذا نوع ثالث .

الطالب : هذه معلومات محددة وطيبة ولكن كيف أفهم منها ؟

المعلم : ياسلام عليك ، لماذا تخص على بالنات بأن تفيد من كل معلومة أعطيها لك ؟ إنك لو سألت هذا السؤال في كل معلومة تعطى لك في سائر العالوم لماذا كرت

The rate of learning differs in various individuals:

There are three models, at least. (they are called learning curves).

(1) The rapid initial improvement followed by slower rate

(2) The slow gradual improvement, followed by relative good irregular start.

(3) The irregular start, followed by relative good improvement then little or no improvement (which is called a PLATEAU) where one thinks that he will never improve once again. At last, he restarts improvement steadily until he reaches his actual maximum:

— ٨٣ —

عينا وعرفت أن ٨٠٪ مما تدرس تزيد لالزوم له ، وربما كانت فائدة -
لهم - هو أن يشنك عن التفكير فيما هو أهم

الطالب : نعم ؟ نعم ؟

المعلم : ماذا يا أخى ؟ تصور أنى أداعبك من غيظى ودعها تمر (فوتها) ، إسمع
ياسيدى بعض الفوائد لملك تسكت عنى :

— أنت شخصا حين تجد بدايتك لتعلم شىء ما صميفة ، فلا تياس وعليك أن
تواصل ، فلملك تكون من النوع الذى سرعان ما سينطلق فيما بعد .

— وتذكر ذلك وأنت تحسد زميلالك يسدا فى التعلم بسرعة هائلة
بالقياس لك حق يكاد « يعقدك » كاتقولون ، وربما كانت بداياته شديدة
التقدم ، ثم تلباطا سرعته بعد ذلك ، فتلحق به أنت أو غيرك .

— وإذا توقف تقدمك فجأة وحسبت أنه لاطائل من استمرار
التعلم بعد ذلك ، تذكر أنك تواصل السعى رغم ما يبدو من أنك « تركن »
نوق « الهضبة » التى أشرت إليها لتوى ، وهكذا فإن معرفتك تطيبتك
وتجملك . تستمر وتعبر ثم تجد نفسك وقد عادت التقدم حينما بعد ذلك .

هذا ويمكن تطبيق كل ذلك على مريضك وهم يتعلمون عادات الشفاء
أثناء العلاج .

الطالب : عادات الشفاء ؟ الشفاء عادة ؟ والمريض ؟ هل هو عادة أيضا ؟

المعلم : آسيف آسيف للإطباب ، إن هذا تابع من تأثير شخصي على ، فى الأمراض
النفسية عندنا مجموعة كبيرة من الأمراض يستتب بملعن العادة ، وفى العلاج
النفسى بأنواعه إذ هو يهدف إلى تغيير السلوك والتركيب إلى أساليب أكثر
نفعلا ، يمكنهم من العملية العلاجية كنوع خاص من التعليم بلا أدنى شك .

الطالب : وكيف أستفيد من منحيات التعلم في هذا وذاك ؟

المعلم : بالآتيأس من تباطؤ التقدم ، ولا تفرح بالمندفبين في البداية ولا تصاب بحنية الأمل إذا توقف أحدهم بعد فترة ، إذ يمكن أن تعلمن دائماً أنها فترة مؤقتة .

الطالب : وهل يسرى ذلك على كل أنواع التعلم ؟

المعلم : إنه يسرى على تعلم المهارات والعادات بوجه خاص ، وهذه مرتبطة إلى حد كبير بالتعلم الشرطى . . ولو تداخلت معها عوامل أخرى وأنواع أخرى .

الطالب : فما هى الأنواع الأخرى ، بل ماهو هذا النوع أولاً ؟

المعلم : فى الحقيقة أن التعلم الشرطى (*) هو أشهر أنواع التعلم ، وفكرته جديدة البساطة ، نشأت فى معمل بافلوف فى روسيا حوالى سنة ١٩٠٠ ، ولكنها

(*) Conditioned response learning is basic in human life as much as any other organism and even more. It comprises certain phenomenae:

(1) Conditioning: where the original natural (unconditioned) response e.g. salivation while eating, is also achieved by the associated stimulus (e.g. foot steps, or bell sound) due to repetitive association.

(2) Generalization: where the acquired conditioned response is achieved by stimuli similar to, or related to the conditioned stimulus e.g. a buzzer of different tone instead of the bell.

(3) Deconditioning (or extinction): where the acquired conditioned response disappears either through passage of time and disuse, or through a repulsive stimulus instead of a palatable one.

(4) Reinforcement: where the acquired conditioned response is intensified through more conditioning (i.e. rewarding). Reconditioning that way is faster and more profound and is usually labelled as reinforcement after passage of certain time after the original conditioning.

— ٨٠ —

أقدم من ذلك بكثير جداً ، لأنها هي أساس هام للتعلم منذ بدء الخليقة ، فقد لاحظ بافلوف أن لعاب كلاب معمله تسيل على وقع خطواته إذ يحضر لها الأكل في كل مرة ، ثم لاحظ أنها تسيل متى سمعت وقع خطواته حتى لو لم يحضر لها الأكل ، لأنها تعودت أنه يحضر لها الأكل مع قدومه ، فارتبطت وقع أقدامه بالأكل وسمى هذا الارتباط ، بالارتباط الشرطي .

الطالب : ولكن أليس هذا هو الذى يسيل لعابنا ونحن نسمع أصوات الملاحق إذا نمد المسائدة ، أليس وقع أقدام صديقتنا القادمة من بعد هو الذى نعرف به قدومها فيدق قلب الواحد منا أو يفعل ذلك حين يشم العطر الذى تضعه دون أن يراها ، أليس هذا هو الذى يرسم البسمة على وجه طفل حين يسمع صوت أمه ويميزها عن غيرها .. فما الجديد في كل ذلك ؟

المعلم : فتح الله عليك يا شيخ ، كنت أنوى أن أعدد لك كل هذه الأمثلة في الحياة العادية ، ولكنك وفرت على ذلك ، أما الجديد في ذلك فهو «أن الظاهرة العادية» أصبحت علماً قابلاً للدراسة .

الطالب : وماذا أضفت لنا الدراسة ؟

المعلم : أضفت الكثير أو قل أوضحت الكثير ، أضفت مثلاً أنك إذا توقفت عن إعطاء المثير الثانى (وقع الأقدام ويسمى المثير الشرطى Conditioned stimulus) فإن الاستجابة الشرطية Conditioned response تتوقف (سيلان اللعاب) بعد فترة ويسمى هذا بالانقراض Extinction ، وقد أثبت بافلوف هذا ، وقد استبدل وقع أقدامه بصوت جرس وحصل على نفس النتيجة .

الطالب : ولكن هذا بديهي .

المعلم : ما هي الحكاية ؟ كلما أقول لك شيئاً تقول لى بديهي ، إن هذا مما يؤكد أن علمنا علماً .

الطالب : هل يكون العلم علماً حين يثبت البديهيات

المعلم : يثبتها ، ويقننها ، ويعطيها أسماء ، ويؤكددها ، ويطمئن إليها .

الطالب : يعنى يعقد الأمور على القاضى .

المعلم : يا أحمى هذه خطوات ضرورية لتبادل المعرفة .

الطالب : ولكن الإنسان يتبادل المعرفة من قديم ، ويتعلم بنفس الطريقة التى جئت لتسميها الآن الارتباط الشرطى والاتقراض ، ولم يفته شىء لما كانت بلا اسم ، بل لعل العكس هو الصحيح .

المعلم : العكس ؟ تعنى أننا نتعلم أسرع إذا لم نعرف ما هو التعلم ؟

الطالب : ولم لا ؟

المعلم : لن أدخل معك فى التفاصيل قبل أن أنهى هذا الحديث ، فهناك ظاهرة هامة اسمها « التعميم » Generalization تكمل خطوات التعلم الشرطى ، وربما تعتبرها بديهية أيضا ، ولكن لنعرفها حتى تكمل .

الطالب : وما هى ؟

المعلم : يا سيدى إن أى مشير يشبه من قريب أو من بعيد المثير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة الشرطية .

الطالب : قبل أن نستطرد ، لقد تحدثت عن المثير الشرطى ، فما هو المثير غير الشرطى (Unconditioned response) .

المعلم : هو المثير الأسمى وهو فى حالتنا التجريبية هذه هو الطعام .

الطالب : فماذا عن « التعميم » الذى تريدنى أن أعرفه .

المعلم : قلنا لتونا إن أى مشير يشبه المثير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة ، والمثال الفاعل لذلك هو : « إن الذى لدغته الثعبان يخاف من الجبل » ، وأغلب حالات المخاوف المرضية المسماة بالرهاب Phobias قد ترجع إلى هذه الفكرة .

الطالب : إن هذا يفسر قولك أننا نتعلم المرض كما نتعلم الصحة .

المعلم : يا سلام !! هكذا تفتح نفسك .

الطالب : حين تتسكلم عن المرض والملاج وهذه الأشياء العملية أجندني منبتها أكثر ،
ومشتاقا للسماح أكثر .

المعلم : إطمئن فنحن لو فتحنا باب استئصال هذه المبادئ في العلاج لوجدت فيضا
من المعلومات تجذبك وتصححك(*) .

الطالب : هاتها يا شيخ ودعنا من السكالب واللعاب .

المعلم : ماذا ؟

الطالب : ماذا ؟ ماذا !! أنكك أنا أيضا مثلما كنت تفعل .

المعلم : حاضر ياسيدى : اسمع عندك وأجل أسئلتك حتى أتى من التعداد لوسمحت :
أما بالنسبة لمحتوى المرض وتطوره :

١ — إنه منها اختلفت بداية أى مرض نفسى أو تعددت أسبابه فإن استمراره
واستجابته تدخل فيه المادة ، والمادة تعلم .

٢ — إن الذى يصاب بأذى من موقف بذاته (مثل ضربه أبوه له فى
الصغر ظالما دون سبب أو تفسير) ، قد يواصل الخوف من المواقف الشبيهة
طوال حياته (الخوف من السلطة مثلا) وقد يزيد مثل هذا الخوف إلى درجة
المرض إذ يهجز الإنسان أو يهوق أو يشوش أو يتناثر .

٣ — إن الذى يرتبط خوفه بمثير بذاته فى وقت ما ، قد يمتد خوفه إلى
مثيرات مشابهة ، وهذا ما نلاحظه بالذات فى الخوف من الأماكن الضيقة
والمنطقة مثل المصاعد (الأسانسيرات) وما إليها .

(*) (صحصح) الأمر : تبين

المصحح (بضم الصاد) : المحقق الذى يتبع دقائق الأمور ويجسمها ويعلمها .

هل أكل أم اكتفيت ؟

الطالب : فى الحقيقة أنا أمنع نفسى من مقاطعةك بالمفانية ، لقد فهمت أن التعلم الشرطى هو الذى يثبت العادة التى تفيد وتنفع ، فلماذا يثبت المرض بالعادة ، وهو لا يفيد ولا ينفع ؟

المعلم : عليك نور ، أولاً نحن لم نقل إن ما يفيد هو الذى يثبت فقط ، ثانياً إن ما يضر فى الظاهر ، وهو « عادة المرض » مثلاً ، قد ينفع — أو يبدو وكأنه ينفع — على مستوى آخر أكثر غوراً مثل : التغلغل عن المشولية ، أو تبرير الاعتمادية الطفلية وهكذا . . فهو نافع ولكن على مستوى أدنى من النضج ومن الإنسانية .

الطالب : ولكن كيف يفضل المرء أن ينمى طفولته واعتماديته ، على حساب صحته وكفاءته ؟

المعلم : لأنه مريض ؟ وحساباته اختلت .
الطالب : آه . . لقد نسيت

المعلم : ثم إن للانسان تركيباً شديداً التعقيد ، وحسابات النفع والضرر تتم على مستويات مختلفة ، وهى حسابات صعبة وليس هذا مجالها الآن ولكن لتعلم أن ظهور المرض النفسى بأعراضه هو محاولة حل ، على مستوى سىء ، إنه صفاة إنذار لما هو أسوأ ، مثلاً أن ارتفاع الحرارة فى الحمى ليست هى المرض ولكنها إعلان عن المرض وإنذار بوجوده وأحياناً إسهام فى التغلب عليه .

الطالب : وهو كذلك ، فحدثنى عن فائدة مدارسنا فى العلاج ، بضعة أمثلة من فضلك .

المعلم : وهو كذلك ، وخذها فى الأول هكذا : إنه من خبرتى أكاد أقول أنه لا يوجد أى علاج ، أى علاج إلا وفيه تعلم وتعليم .

الطالب : أى علاج ؟؟؟

المعلم : أى علاج ، هناك نوع خالص من العلاج اسمه العلاج السلوكى Behaviour therapy يستغل فكرة التعليم فى العلاج إلى أبعد مدى ، والتعليم الشرطى بوجه خاص ، وهو نوع نافع تماما ، ورغم أساسه البسيط فإنه أعمق بكثير من مظهره ، ولكن أى علاج غير ذلك فيه تعليم وتعلم بلا أدنى شك .

الطالب : بما فى ذلك إعطاء الدواء والصدمات والتحليل النفسى ؟
المعلم : بما فى ذلك الأدوية والصدمات والتحليل النفسى ، ولكن مرة ثانية أذكرك بأن هناك تعليم للأتبع وهناك تمود على الأسوأ وهو تعليم أيضا ، وفى الجزء الثانى من هذا الدليل أعدك أن أرجع إلى هذا الموضوع .

الطالب : لقد تحدثنا عن التعلم بالتجربة والخطأ (فى حكاية الفأر والقطة) ثم تحدثنا عن التعلم الشرطى ؟ فهل هناك فرق بينهما .

المعلم : لا شك أن هناك رابط شديد بينهما فالطريق الذى لا يؤدي إلى التعلم يستبعد ، وهذا يشبه الاستبعاد Extinction فى التعلم الشرطى ، والطريق الذى يؤدي إلى التعلم يدعم وهذا هو التدعيم Reinforcement .

الطالب : لم تذكر لى حكاية التدعيم هذه قبل ذلك .

المعلم : لا ، لقد ذكرتها فى الخامس ص ٨٤ ، وعموما فالحكاية بسيطة ، إن أى دعم للتشريط (الارتباط الشرطى) هو تكرار نفس الخطوات التى بدأ بها التشريط — ولكن بإيجاز — فتأكد ، وتظهر ظاهرة التدعيم أكثر بعد الاستبعاد Extinction ، لأنه بعد اختفاء الاستجابة الشرطية بالزمن أو بالتغير القامع ، يكفى أن يعطى للثير الشرطى الأول مرات قليلة جدا ليمود الارتباط الشرطى فورا .

الطالب : وما حكاية التنفير القامع Suppressive deconditioning هذه .

— ٩٠ —

المعلم : وبعد ؟ إنه يعنى إعطاء مثير منفرد بدلا من المثير الاصلي لينسى التشريط الاول ، لذلك يسمى أحيانا إلغاء التشريط Deconditioning وفي المثال الاول يعطى الكلب صدمة كهربائية بدلا من العظم والغذاء فور سماعه وقع الأقدام (أو الجرس) ، فسرعان ما يمتنع سريان اللعاب .

الطالب : رجونا للكلب ؟

المعلم : حاضر.. دعك من الكلب، إننا نستعمل نفس الطريقة في العلاج ، فمدمن الخمر يعطى مادة معينة بحيث متى ما شرب الخمر تفاعلت معها وشعر بنشيان مقرف وفي مؤلم ، ويشكر هذا حتى يكره الخمر ، بل إنى سأضرب لك مثلا آخر هو أقرب إلى الفكاهة ، فإنهم قد يعالجون الحياة الزوجية أو الشذوذ الجلسي بأن يمرضوا صسورة الرفيقة أو العشيقة مصحوبة بمثير مقرف أو مؤلم حتى إذا رآها الحائن أو المريضة في الحقيقة ، جاء نفس الشعور المنفر .

الطالب : يا سائر ، أليس هذا سوء استعمال للعلم .

المعلم : طبعا هذا لا يحدث إلا بناء عن طلب المريض وبموافقته ، وله مضاعفات ولكن لا محل هنا لذكرها .

الطالب : ولكن ألا توجد طرق أخرى غير التعلم بالتجربة والخطأ ، والارتباط الشرطي ، وهى أساسا بدأت بالحيوانات .

المعلم : أقول لك إحساسى بصراحة ولا تشمت فى ، الظاهر أننا نستسهل ، فدراسة التعلم فى الحيوانات ونقل ما نجد إلى الإنسان أسهل من التعمق فى تعلم الإنسان ، وقبل أن أقول خبرتى فى دراسة التعلم فى حقل ممارسة الطب والعلاج سأذكر لك نوعين يتميز بهما الإنسان خاصة ولكنه لا ينفرد بهما إذ يشاركه فيهما الحيوانات العليا .

الطالب : نعم يا أخى دهنا نرى ما يميزنا حتى نبرر غفرا بنوعنا .

— ٩١ —

المعلم : صبرك بالله ليس غرنا باختلافنا عن أجدادنا الحيوانات ولكن بتحويلنا لسلوكهم وتطویرنا له .

الطالب : فكيف حورنا — مثلا — التجربة والخطأ ؟

المعلم : أصبحنا نستطيع أن نجرب دون أن نجرب ، وأن نخطئ دون أن نتورط وتضييع الوقت لنبدأ من جديد ؟

الطالب : ما هذه الألفاظ من فضلك ؟ إنك تجعلنى أترحم على دراستنا البسطة لطرق تعلم أجدادنا .

المعلم : ألم أقل لك أننا نستعمل ، وهأت ذاً تعلمن استسهالك ، وهذا لن يقربك من دراسة الإنسان .

الطالب : معك . . معك . . هيا فالإنسان يستأهل . . ، فكيف أصبحنا نجرب دون أن نجرب .

المعلم : بأن تم هذه المحاولات على المستوى العقلى فقط (أى دون تنفيذ فعلى) ونحن نستعمل فى ذلك ذكاءنا الذى يشمل الربط بين العلاقات ، ودقة الحسابات ، وبعد النظر ، وبذلك نستطيع من خلال المعلومات التى تعطى لنا أن نتعلم حل المشكلة والوصول إلى الهدف .

الطالب : ولكن هذا تفكير وليس تعلماً .

المعلم : مع . . مع . . هاتين اقربنا من مداخل الوظائف ، إن هذا النوع من التعلم يسمى التعلم البصيرى *Insight learning* ويطلب عليه التفكير باعتباره نوع من حل المشاكل ، ولكن تكراره ونجاحنا فيه يعلمنا طريقة جديدة لمواجهة الحياة .

الطالب : هاجتئى الأسئلة ، ولكن لنؤجلها إلى دراسة التفكير ، أليس « علينا » ذلك أيضا ؟

— ٩٢ —

المعلم : عليكم أم ليس عليكم، هل تركت شيئا دون أسئلة ومعارضة، ولكنى أوافقك على التأجيل على كل حال .

الطالب : ولكن يخيّل إلى أن هذا « التعلم البصري » - غير قاصر على الإنسان ؟ وأذكرك أنك ألحمت إلى ذلك .

المعلم : نعم . . وقد قام عالم اسمه كوهلر Kohler بتجربة على الشمبانزى إذ وضع (علق) « سباطة » موز في مستوى أعلى من متناولته وبعد محاولات قليلة منفردا ثم واقفا على صندوق، جلس الشمبانزى وفكر، ثم وضع الصناديق على بعضها وتساقها ، وكأنه حاول المحاولات الباقية على المستوى العقلى حتى وصل إلى النتيجة والحل .

الطالب : لقد قلت جلس وفكر ، فأين التعلم .

المعلم : إنه في المرة القادمة يذهب لتوّه إلى الصناديق ويضعها فوق بعضها ليصل إلى الموز ، إن المحاولات التي وفرها هي نتيجة تعلمه .

الطالب : ياليتنا نضع صناديق الصابون الفارغة في الجنية فوق بعضها لنصل إلى « السافو » المحتفى .

المعلم : حين تتفككه تشجعنى على الاستمرار .

الطالب : ولكن خبرنى : هل هذا هو كل ما يميز به الإنسان ؟

المعلم : لا بل هناك نوع أخطر لم ينل حظا كافيا من الدراسة ، وفي خبرتى السكائيليكية بدا لي أنه أخطر الأنواع وأهمها في تعلم الإنسان .

الطالب : يعنى المسألة ليست مشيرا واستجابة وخلاص .

العالم : إن حكاية تصور الإنسان على أنه آلة ينبغي ألا نرفضها ، ولكن ينبغي ألا نسلطها ، فالمنعكس المسمى « نظرة الركبة » Knee jerk هو أبسط الأشكال،

يعاوه المنعكس الشرطى الذى سخرت منه بقولك « لعبة الكلاب واللعاب » ،
ولكن هناك المنعكس الدوائى وهو الرسالة والمائد : Message-feed back
وهو أعقد ويشمل المعنى والدلالة وأخيرا فهناك ما هو أعقد مما لا مجال لتفصيله
ولكنه يدخل فى عمليات المنعكس المؤجل الشامل لخطوات الهضم والولاف
والإبداع ، مما هو أكبر من هدفنا المتواضع هنا ، فدعنا بالله عليك نقصر حديثنا
على نوع التعلم التى يتميز به — ولا ينفرد به — الإنسان .

الطالب : وما هو ذلك ؟

المعلم : يسمونه التعلم بالمحاكاة .

الطالب : المحاكاة !! ألسنا نقول إن القرد هو الذى يحاكي والبيضاء أحيانا تحاكي
الصوت ، فهل هذا ما تعنى ؟

المعلم : فى الحقيقة أنى وقعت أمام هذا اللفظ وهذا النوع من التعلم وقفة طويلة طويلة .
(أ) ذلك لأنه حقيقة نشاهدها فى نمو الأطفال خاصة .

(ب) وإنه فى ظاهره شديد السطحية ، ولكن فى حقيقته قد يشمل أبعادا
أكثر مما يبدو .

(ح) وإنه بالوسائل الحالية الشائعة للدراسة يصعب شرحه وتطبيقه .

الطالب : فمن أين لك بهذا الحديث عنه ؟

المعلم : من خبرتى فى العلاج عامة والعلاج الجمعى خاصة ، فهل يروق لك الحديث
عن ذلك ؟

الطالب : يروق ؟ يروق ونصف ، إن ما يدفعنى إليك هو أن تتكلم عن ما يمس
الإنسان بصفة خاصة ، وما يثير استطلاعى ويشوقنى هو أن يرتبط ذلك بتطبيق

عملى يتعلق بمهنة مستقبلى ، ورسالة وجودى ، هات ما عندك ، ماذا رأيت فى العلاج فعملك ما هو التعلم ؟

المعلم : رأيت أن ما يسمونه « المحاكاة » له ثلاث مستويات على الأقل .

المستوى الأول : هو محاكاة السلوك السطحية المؤقتة فى موقف بذاته ، مثل أن يحاكي الطفل وقفة والده ، أو صوته غاضبا وهو يخاطب أخاه الأصغر .. وهكذا ، وهذه تفيد فى التعلم ، ولكن أثرها مؤقت وظاهرى .

أما المستوى الثانى : فهو المحاكاة بالتقمص (*) أو بالتطابق Identification ، وهى تصبح الشخصية ككل وهنا يصطبغ نمط السلوك الكلى بالشخص المحاكى (أى المتقمص) وهذا يساعد فى أن يكتسب الطفل (أو الآخر) صفات جاهزة تميزه على مواجهة ضغوط أكبر من قدراته الحالية ، ولكن هذا التقمص لا ينوص فى داخل الذات حتى يصبح جزءا منها ، وإنما هو أعمق من النوع الأول ، وأطول مدى ، وأشمل مجالا إذ يصبح أكثر من ناحية من نواحي السلوك لا موقفا محدد بذاته أو خبرة جزئية ، أما إذا أصبح الكيان المتقمص جزءا لا يتجزأ من الشخصية فإنه يصبح النوع الثالث وهو :

المستوى الثالث : ويسمى المحاكاة بالبعيم Imprinting ، وهو مثل التقمص (التطابق) إلا أنه أعمق ، وأثبت ، حتى ليصبح ليس فقط سلوكا جزئيا ، ولا نمطا عاما ، وإنما جزءا غائرا فى الشخصية ، ويحدث هذا النوع من خلال تقمص أيضا ولكن فى أوقات خاصة يكون فيها النمو نشطا ، والذات عارية

(*) بعض الزملاء يرجون الـ identification إلى « التعمين » ولكن بالرجوع إلى المعاجم العربية لن نجد أن مادة « عاين » تفيد ما يحدث هنا ، فى حين أن مادة « تقمص » (لوس قبيصة) .. الخ تفيد ما يراد هنا تماما ، لذلك لا ينبغي الاختصار على المعنى اللغزى دون الرجوع إلى « مفهوم » الظاهرة أساسا .

— ٩٥ —

والتقمص ذو دلالة تحفظ الذات، وربما النوع، حيث ينور التقمص ويتثبت حتى يصبح بصمًا Imprinting (أحيانا يسمى الطبع) .

الطالب : لا .. لا .. لا .. لقد زودتها ولم أعد ألهم ، ولكن قبل أن أستفسر عما غمض على ، هل رأيت كل ذلك في العلاج كما تقول ؟

المعلم : نعم .. رأيته كما أراك الآن ، فإذا كنت تذكر طريقة البحث الفينومينولوجي التي أشرت إليها في أول حديثنا ، فهي الطريقة التي أدتني ذلك رؤى العين .

الطالب : لقد فهمت أن الإنسان إذ يواجه البيئة يقلدها سلوكا ، أو تلبسه تقمصا ، أو تنطبع فيه بصمًا أليست هذه هي الدرجات التي ذكرت ؟

المعلم : شكرا أنت تحاول معي ، هي كذلك بالضبط .

الطالب : ولكن أين الإنسان الفرد في كل هذا ؟ إنني أنصوره إذا مجرد مرآة يعكس ما يجري (الممارسة السلوكية) أو تمثال يلبس ما يغطي له (التقمص) أو وعاء يحتوي ما يدخل فيه ويلتحم به (البصم) .

المعلم : شكرا مرة ثانية لمحاولتك الفهم بهذه الدرجة من الوضوح ، ولكن لا بد أن تعرف أن كل ذلك مجرد خطوة على طريق التعلم والتغير ، ولعلك تذكر أننا في تعريفنا للتعلم ذكرنا أنه يشمل تفسير في السلوك وتغير في التركيب على المستوى الأعمق ، أما تغير السلوك ليم بهذه الطريقة على مستوى ممارسة السلوك أما تغير التركيب والسلوك فقد يتم بالتقمص والبصم ولكن كل ذلك كما ذكرت خطوات على الطريق .

الطالب : أي طريق ؟

المعلم : طريق النمو ، الذي هو التغير الحقيقي ، الذي هو عمق التمام .

الطالب : وكيف يتم ذلك .

المعلم : إني سوف أوجز لك هذا الأمر هنا(*) بما يسمح به حجم هذا الدليل :

إن التقمص والبصم يتبان حين يكون الموقف المواجه ومتطلباته أكبر من قدرة استيعاب اللحظة ، وفي نفس الوقت تكون حاجة الإنسان إلى الاستعانة بالخارج ملحة في نفس اللحظة ليأخذ الخبرة كلها كما هي جاهزة يتصرف بها وكأنها هو ، ولكن مع نبضات الكيان البشري (وهي التي تظهر في تبادل النوم واليقظة ، وتبادل النوم الحالم مع النوم غير الحالم) تنفصل هذه الكيانات المستوعبة بالتدريج ، ايعايشها الإنسان من جديد ويهضمها ويمثلها حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من وجوده وليست مجرد رداء ظاهري (تقمصا) أو حتى طبع لاصق (بصما) وقد شبهت هذه العملية بالحيوانات المهترئة التي تأخذ أكثر من قدرتها على الهضم والقتل ، لتخترنه لتمود إليه تجتره بعد حين ، فالمقل الإنساني يفعل ذلك في اليقظة ثم يعود يتمثل مادته في الحلم ، وكذلك في ظروف أكثر أمنا وفترات يكون فيها أقدر على الاستيعاب .

الطالب : بصراحة كلامك صعب ، إلا أنه يخليل إلى أني أفهم أبعاده العامة ، ومادام ليس علينا في الامتحان فساأخذه هكذا جميعه ، ثم قد أعود أجتره في الصيف على مهلى لأهضمه وأتمثله كما تقول ، أو حتى لأحلم به ، ولكن ياويل لو حلت أنه جاء في الامتحان !

المعلم : يا ولد . . . إني لأتلم منك بما لا تحسب .

الطالب : ولكن قل لي بربك كيف رأيت هذا رؤى العين في العلاج ؟

المعلم : إن العلاج الجمعي الذي أمارسه يشمل خبرة تفكيك هذه المكونات المنطبعة

(*) يمكن الرجوع إلى مزيد من توضيح ظاهرة البصم في كتابي « دراسة في علم السيكوباثولوجي » صفحات ٣٠ ، ٢١ ، ٧٨ ، ٦٨ دار النقد للثقافة والنشر ١٩٧٩ القاهرة .

ويحدث ذلك في العلم لا في الحلم ، وفي العلاج لا في الجنون ، وذلك عن طريق السيكو دراما ، وأثناء «المأزق» الذي يضطر فيه المريض إلى إعادة النظر في تكوينه جزءا جزءا ، وكيانا كيانا ، ثم يعاد التوليف الجديد من خلال هضم واستيعاب هذه الكيانات التي إذا ظلت كما هي ملتصقة كانت كالأحذية الصيفية التي تمنع النمو

الطالب : شوقتي يا شيخ ، ولكن أخشى لو سألتك المزيد - أن تزيد الأمر تعقيدا ، فساكتني بوعده أن ترجع إلى هذا الموضوع في الجزء الثاني .

المعلم : لقد فكرت الآن أن أجعل الجزء الثاني خاص بنمو الشخصية وأن أؤجل الأمراض والعلاج للجزء الثالث ، فأنت ترى كيف تتكلم عن علاقة التعلم ثم هضم وتمثل واستيعاب ما تعلمه كأساس جوهري في نمو الشخصية .

الطالب : ياليت .

المعلم : وآلآن هل عرفت أنواع التعلم .

الطالب : تداخلت الأمور ولكنني أستطيع أن أسمع لك ، فالتعلم إما بالتجربة والخطأ ، وإما بالارتباط الشرطي(*) (وهما متداخلان) ، وإما بالتفكير

(*) Types of learning:

(1) **Trial and error**; where the animal or the child and, to a lesser extent the adult, tries one way after another and learns to avoid useless steps and to repeat the successful ones.

(2) **Conditioning** where the organism associates events with each other until he learns to respond in a series of chained responses together, once stimulated by the appropriate situation or stimulus.

(3) **Learning by calculation (computing) and insight**: where previous experience helps to establish changes favouring proper foresight. It is trial and error learning on a mental level i.e. without actual trying. This type is called insight learning and could be considered a version of thinking (see later).

والحسابات وبعد النظر وهو ما يسمى التعلم البصري كما نقول ، وأخيرا يأتي التعلم بالمحاكاة بعد ذلك ثم بالتقمص ثم البصم ، ثم استيعاب ذلك وهضمه في حينه المعلم : يعجبني فيك أنك ولد يقظ ، فيها أنت تجمل المحاكاة قاصرة على محاكاة السلوك وتفصلها عن كل من التقمص والبصم فيها نوعان ثأمان كل بذاته .

== (4) **Learning by imitation**, and this refers to repeating a series of simple or complex behaviour as they are. It is the most superficial level of social, **transmission of codes of living as they are** instead of starting from the very beginning all the time.

(5) **Learning by identification** where the individual not only initiate an ongoing behaviour but identifies himself with the performer. It is some sort of putting another's jacket of behaviour and performing through it. It is deeper than imitation and usually lasts for some good time (may last all through one's life in personality disorders characterized by cessation of growth). Under optimum conditions it declines by growth to be replaced by more synthetic and initiative behaviour.

(9) **Learning by imprinting**; is the deepest level of the last three types. It is a massive profound invasion by a well formed structure with most of its details in one or more aspect of its existence. This type of learning is too profound to be eliminated even by assimilation in the growth process. It occurs in the active phase of unfolding and is mainly related to the evolutionary significant behaviour. This special type of learning is liable to occur during special crises and under critical circumstances (Details in my book A' 'Study in Psychopathology') Most probably it is the only imprinted type of learning that could be inherited. It is assumed to alter the organization of the DNA rather irreversibly, a condition which will influence the gene content and organization. However under profound circumstances, e.g. in major psychoses and drastic rebirth experiences, the imprinted behaviour (as well as the inherited behaviour) could be dislodged and reassimilated, thus metamorphosis could set in.

وهذا أفضل ، كما أني أحبيت تعبيرك عن « التعلم بالتفكير والحسابات » أفضل من تعبيرى عن نفس النوع على أنه التعلم البصرى ، وهكذا أتعلم منك ، ما أروع ذلك فعلا .

الطالب : تضحك علي ، لاغتر بنفسى قلنى إلى ما تريد .

المعلم : ليس فى الأمر ضحك أو ما أريد ، وأنت تعلم أنه حق لو جارىتنى أو حاكيتنى أو تقمصت ما أقول ، ثم استمررت فى نموك فأنت لا محالة ستعيده وتستعيده لتهمسه فيصبح أنت ، أو تلفظه لو لم يرق لك ، فاطمئن .

الطالب : أطمئن ؟ كيف أطمئن إذا كنت لست على يقين من استمرار نموى .

المعلم : هذا شأنك وهو هو شرفك وهو مسئوليتك وتعلمك .

الطالب : ربك يستر .

المعلم : سيعحدث مقى أردت .

الطالب : ولكنك ذكرت فيما ذكرت أن النوع الفلافى يحدث فى أوقات النمو اللشط ، أظنه البصم أو الطبع على ما أذكر ، وأن المحاكاة السلوكية تحدث موقفيا ، أما التقمص فيقع بين البصم والمحاكاة ، فهاهى العوامل التى تؤثر على عملية التعلم واختيار نوعه ؟

المعلم : على ذكر « البصم » أحب أن أقول لك إن هذا النوع من التعلم قد شغل الباحثين فى السنوات الأخيرة ، فشغلنا معهم ولم أكن أريد أن أطيل عليك فى هذه المعجالة ، ولكنك شاب وهذه مسئوليتك أن تلمشغل معنا ، وإليك ما شغلهم وشغلنى ، وسيشغلك بإذن الله وحب العلم .

الطالب : هاتها ودعها تكملى .

المعلم : لقد حاولوا أن يفرقوا بين التعلم الشرطى Conditioned Learning

وبين البصم *Imprinting* ، وفي الواقع أتى حين قرأت ما أسموه التعلم بالبصم لم أجد فيه ما يميزه عن السلوك الوراثي ، فقد أجروا تجارب لإثبات أن نوعا من الطير حديث الولادة يصدر أصواتا خاصة بنوعه دون أن يختلط بوالديه أو أى طير آخر من نوعه ، وقالوا إن هذا السلوك مطبوع نقل إلى بريك ما الفرق بين هذه الكلمة وبين كلمة موروث ؟ وكذلك أجريت تجارب على البط الأزرق فور فقسه فوجد أنه يسير وراء جسم أزرق (شبيه الأم) تلقائيا وأن الصدمة الكهربائية إذ انبعثت من الجسم الأزرق زاد اقتراب البط الصغير منه — بعكس تعلم الارتباط الشرطي حيث المفروض أن تدفعه الصدمة الكهربائية إلى أن يبتعد عن مصدر الأذى، وإذا نظرت، متى في هذه التجربة أيضا لوجدت أنه سلوك موروث لا أكثر ولا أقل ، وله دلالة ، فإن هذا التصرف من جانب البط الصغير تجاه أمه أو ما يشابهها يدل على أنه عاجز تماما عن حماية نفسه ، وأن انعكاس التصاقه بأمه حافظ لحياته وهو موروث لذلك ، ويستمر هذا النوع مما أسموه التعلم لفترة محدودة إذ تبلغ حدته في هذه التجربة ما بين الساعات الأولى إلى ٤٨ ساعة ، ثم يموت بعدها التعلم الشرطي للذئبة ، حيث يبتعد البط الأزرق متجنباً الصدمة، وكأن ذلك يعنى أنه بلغ من العمر مبائنا قد يمكنه أن يحمي نفسه مما يؤدي بالابتعاد عنه ، كذلك قد يعنى أنه بدأ تمييزا بسيطا بين هذا الجسم الأزرق المتحرك وبين أمه الحقيقية .

وبصفة عامة فقد وضوا فروقا كثيرة بين التعلم الشرطي والبصم ، منها مثلا أن البصم يختص بأول استجابة لا بأسهلها ولا بأخرها مثل التعلم الشرطي ، وكذلك أن البصم يحتاج إلى جرعة مكثفة متلاحقة ... إلى آخر مثل هذه الفروق التي لا مجال هنا لتفصيلها ، ولكن ألا ترى معنى أن هذا النوع من التعلم يبدو وكأنه السلوك الموروث لا أكثر ولا أقل اللهم إلا ...

الطالب (مقاطعا) : اللهم إلا إذا كانوا يعنون أن الوالدين هم الذين تعلموه ونقلوه إلى الجيل التالي جاهزا هكذا بالتام والكمال .

المعلم : يازين ماقلت ، هذا ما توصلت إليه أنا أيضا ، وهذا يفتح علينا بابا لسننا قدره الآن وهو السؤال القديم الجديد : هل العادات المكتسبة — أو بلغة حديثنا الآن — ، « هل التعلم المكتسب يورث » ؟

الطالب : كان هذا السؤال على لساني طبعاً فلماذا أسبقته ؟

المعلم : احترمتك واحترمت تفكيرك لدرجة أحسست معها أنك المعلم وأنا الطالب ، ثم إنك أجبت عليه في تعليقك علي البصم حالا .

الطالب : أتذكر ما ذكرته في بداية حديثنا عن التعلم من أنك قلت : إن العمل خلق الأحياء ، وإن الأعضاء نمت لتسد حاجة وتحقيق غاية ، وإن نمو الأعضاء هو تنمير في التركيب الحيوي ، وقلنا بعدها إن التعلم هو التنمير في السلوك الجزئي ، أو النمط الكلي أو التركيب الجوهري ، أليس كذلك ؟

المعلم : انتباهك وذاكرتك تجعلاني أغفر بك وأحذر منك ، كي لا أخطيء أمامك ، حصل ... ، ذكرنا كل هذا ، ويبدو أن الاستنتاج البديهي وراء هذا وذاك ، هو أن العادات المكتسبة من خلال تعلم بذاته تورث حتماً ، حتى قيل أن عادات اليوم هي غرائز المستقبل ، وقد ثارت معركة بين اللاماركيين (ولا مارك هو من قال بالتطور قبل داروين) وبين الداروينيين المحدثين وعلماء الوراثة المندليين (التابعين لمندل Mendel) ورجحت السكفة لفترة من الزمان في صالح الفريق الثاني الذي قال باستحالة وراثة العادات المكتسبة ، ولم يقنعني ذلك أبداً ، إلا أن أهمالا لاحقة(*) بدأت تأخذ سبيلها إلى إثبات هذه البديهية التي وصلت أنت إليها وحدك من واقع تفكيرك البسيط السليم ووصلت أنا إليها من واقع خبرتي العلاجية ، ووصل إليها فلاسفة قبلنا بوضوح ويقين ضد كل المعلومات الجزئية المعارضة حتى قال روبرت سبنسر الفيلسوف العالم: إنه إذا لم

(*) من أهمها أعمال متشورين وتلاميذه في الاتحاد السوفيتي خاصة اعتباراً من ١٩٥٠

— ١٠٢ —

تسكن العادات المكتسبة ترث فإنه لا يجد أى سبب معقول يفسر به التطور .

الطالب : إذا لسنا وحدنا ، عنده حق والله ، ولكن يميل إلى أن الدين رفضوا هذا الرأي مذكورون أنهم المذر ؛ إذ كيف تتصور أن كل ما نكتسبه من عادات سآورته إلى أبى ، ألا ما أسخف هذا إذا أطلق على علته .

المعلم : هذا هو ، وتسليح كلمة التلميم ، والمسارة بين العادات المكتسبة هي التي أزعجت الراضين فكرة توريثها ، ولو تبينا تقسيمنا لأنواع التعلم وخاصة تدرجها من المحاكة للسلوك إلى التقمص بالبعص لا يمكن حل المشكلة بين الفريقين إذ نقول : إن الفرض المطروح الآن يشمل التالي :

١ — ليس كل ما يتعلمه الكائن الحي — الإنسان هنا — قابل للنقل بالوراثة .

٢ — إن أهم ما ينقل بالوراثة هو السلوك المطبوع غائر التثبيت في الكيان الحي .

٣ — إذا تمثل الإنسان أى سلوك متعلم حتى تفاعل معه ، وغير تركيبه نموا واستيعابا واندماجا ، كان التركيب الجديد قابل للنقل بالوراثة .

٤ — السلوك القابل للطبع ، ومن ثم للتوريث ، هو السلوك ذو الدلالة التطورية ، Evolutionary significant .

الطالب : هكذا معقول ، نفرق بين عادة لعب الطاولة وبين عادة تجميع الإنسان في جماعات على أرض تسمى الوطن لحفظ البقاء .

المعلم : نعم ما تقول والله ، نعم ما تقول .

الطالب : ولكن هل تعنى بتعبير «ذو الدلالة التطورية» السلوك المفيد للنوع حسب ؟

المعلم : بل أعنى السلوك المفيد للنوع والمهلك للنوع كذلك .
الطالب : ياخبر !! ، هذا يضاعف من مسئوليتنا نحو الأجيال القادمة .
المعلم : ليس في ذلك شك ، لو لم تقبل هذا المعنى إذا لما كان هناك تفسير كاف
لانتقراض بعض الأنواع .

الطالب : ما أجل هذا الحديث وخاصة حين تذكر إشارات علم الأجنة المقارن
Comparative Embryology إلى وجه الشبه بين أجنة الأحياء على سلم
التطور المتراعى .

المعلم : إن علم الأجنة المقارن هو مفتاح علم النفس البيولوجى الحقيقى .
الطالب : لو تركت نفسى معك في هذا الحوار لابتعدنا عن المقرر والذي علينا والذي
ليس علينا ، أرجوك تكف عن الاستطراد فإن ورأى استذكرك كثيرا ، ولكن
قل لى أليس الاستذكرك تملها ؟

المعلم : تفيق فجأة لتصد منى باستذكرك ، ولكن عندك لابد أن تعرف شيئا آخر
يتعلق بالسلوك الموروث (المتعلم أصلا) .

الطالب : ماذا عندك ياسيدى ؟

المعلم : وصف كونراد لورنز Konrad Lorenz حديثا فكرة الطاقة الخاصة الفعالة
Action-Specific Energy . باعتباره أن لكل سلوك موروث كمية من
الطاقة المتاحة له ، وأنه حين تقل هذه الطاقة لا يمكن إصدار السلوك أو إثارتة
وأن هذه الطاقة تستعاد بالراحة .

الطالب : هل يعنى بذلك الفرائز ؟

المعلم : لقد توارت نظرية الفرائز فترة طويلة تحت ضربات السلوكيين ورجال
الاجتماع ، ولكنها عادت أكثر قوة وأشد تحديا من خلال هذه التفسيرات
الجديدة مثل الطاقة الخاصة الفعالة ، ولو أخذنا بهذا رأى لأصبح كل سلوك
مطبوع وموروث بالتالى غريزة قائمة بذاتها والحديث الآن من مدخل علم
الإيثولوجيا(*) .

(*) علم الأخلاق والأجناس وتكوينها : Ethology .

— ١٠٤ —

الطالب : الله .. ١ ؟ الله .. ١١ وماذا أيضا ؟ سأعمل نفسى كأنى لم أسمع هذا الرطان .
المعلم : أقول لك ما ذكره نيكو تينبرجن Niro Tenbergen سنة ١٩٥١ وهو
آخر ما عندى ، حيث شرح فكرة **إزاحة النشاط Displacement activity** ،
فقال إن النشاط يزاح إذا لم يلاقى فى اتجاهه الأصلى ، فإذا حدث صراع مثلا
بين سلوك ورأى وسلوك ورأى آخر لدرجة التناقض فإن النشاط يزاح إلى سلوك
ثالث ، ولو تكرر هذا التضارب فإن السلوك قد يتحول تدريجيا إلى هذا السلوك
الثالث ، على أنه فى الظروف الطبيعية لا بد أن تطلق الطاقة فى شكل نشاط
صريح ، إلا أنه فى حالة قمع التعبير عن سلوك بذاته فإن الطاقة للتعالة تبحث
عن طريق آخر للتعبير ، ويمكن القول أن هذه الطرق البديلة لا تحددها
البيئة أو الجهاز العصبي فقط وإنما تحددها هذه العوامل مجتمعة .

الطالب : بالذمة ما فائدة هذا كله

المعلم : فائدته ؟ إن له فوائد لا حصر لها فى ربط التعلم بالوراثة ، وفى تفسير
مسارات بعض ما يسمى الغرائز وكتبتها وإزاحتها .

الطالب : أليست هذه التعابير من معجم التحليل النفسى .

المعلم : بالضبط ، ولكنها هنا تطرح بلغة بيولوجية أوضح ودون اقتصار على الجنس
أوحق العدوان ، وإنما بما يشمل غرائز كثيرة منها الهرب مثلا وكذلك طاقة كل
سلوك مطبوع كما ذكرنا .

الطالب : تداخل العلم فى بعضه مثلما تداخلت الوظائف النفسية .

المعلم : ولم لا ، ألا يمكن تفسير بعض مظاهر اللصام (الشيزورنيا) بإثارة السلوك
المهروبى المطبوع إما لقوة هذا الطبع فى ذاته أصلا ، وإما لازاحة النشاط
الخاص بسلوك آخر لم تنح له فرصة الانطلاق ، وعلى فكرة إن مثير السلوك
المطبوع اسمه المطلق Releaser وليس المثير Stimulus .

الطالب : حدثنى إذا عن الشيز وفرينيا ودعها تكمل .

المعلم : لا يا عم هذا من ضمن الجزء الثالث من هذا الدليل ، ولا بد أن تدرس الآن
ما تستطيع تذكره فحسب .
الطالب : إذا حدثني عن الذاكرة والاستذكار .. الله يخليك .

الذاكرة والاستذكار

المعلم : هو ذاك فهل تذكر أولاً أننا قلنا إن التذكر هو نوع خاص من التعليم
يهدف الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في الذاكرة ؟

الطالب : ومن هنا جاءت كلمات الاستذكار والذاكرة وغير ذلك ؟
المعلم : طبعا ، فهل تتصور أن أصل كلمة استذكر فلان تعني في اللغة : ربط في
إصبعه خيطا ليذكر حاجته ، واستذكر الكتاب : درسه للحفظ .
الطالب : إذا لو درست الكتاب لغير الحفظ فهذا ليس استذكارا .
المعلم : نعم .

الطالب : لا يا عم ، أفضل أن ندرسه للحفظ ، فكيف يساعدني علمك هذا على
الاستذكار عامة بمبدأ عن حديث التطور وصبر البقاء ؟
المعلم : يستحيل أن نبتعد عن هذا الحديث أبدا ، فدراسة الذاكرة الآن تقربنا
من حديث التطور والبقاء كأشد ما يكون القرب .

الطالب : ثانياً ؟؟ فليكن ، حق إذا لم ننجح في الامتحان نكون قد حافظنا على
النوع البشري بفضل أفكارك النيرة !!!

المعلم : أفكاري أنا أم إثارتي لي ؟ اسمع يا سيدي ، إننا تمودنا أن ندرك في علم
النفس الذاكرة بمعنى التعلم الهادف للتذكر أي بمعنى الاستذكار ، إلا أن لها
بمدا أصق ، فالعق البشري إذ يحتفظ بأى معلومة تدخل عليه ثم يستعيدنها
فعلا أو قولاً أو يتحور بها فهاهو إلا معمل الذاكرة الرائع وثروة الإنسان في

طريق نمو ، وبالتالي فكل تعلم مادام قد استعمل المخ كمخزن أو معمل هو نوع من الذاكرة .

الطالب : الله . . الله . . . ١١ ساحت الأمور ثمانية ، كل حياتنا تعلم في تعلم ، وكل تعلم ذاكرة ، فكل حياتنا ذاكرة ، وهكذا نخرج من الكل ندخل إلى الكل . . والذاكرة عندكم في المسرات !!

المعلم : ما أفكهم ، ولكنه هو ذاك ، ولا أخالك نحتاج الآن أن أذكرك بأكية دراسة علم النفس بالضرورة ، وما هي إلا زوايا رؤية هي التي تجعل هذه الوظيفة منفصلة عن تلك .

الطالب : فلننظر من زاوية الاستذكار الله يخليك لأن ورأى هما متانلا(*) استذكار التشريح والفسيولوجيا والكيمياء وما أدراك ما الكيمياء .

المعلم : ولكن علينا أن نربط بين ما اختدنا به حديثنا عن التعلم وبين بداية حديثنا عن التذكر وأعدك برشوة بالحديث عن طرق الاستذكار بعد قليل . الطالب : وهو كذلك ، هات ما تريد .

المعلم : هناك ثلاثة أمور أساسية لابد أن تعرفها عن الذاكرة فقد تكون مفتاحا لعدد من الأبواب المتلفة :

أولها : أن العلماء من قديم فشلوا أن يحددوا الذاكرة في جزء معين من أجزاء المخ ، وقد أشرنا إلى هذا الفشل في بداية تعريف النفس ، فالذاكرة موجودة في كل المخ كمثل وهذا يؤكد ما أسماه لاشلي Lashley بقانون الفاعلية الكمية(**) وهو يشير إلى أن عجز الذاكرة يتعلق بكمية ما يصاب من المخ أكثر مما يتعلق بمكان الإصابة .

(*) تلت كلمة عربية : تلت صار شديدا . وتلت ساق سوتا عنيها ، وتلت الشيء حركة بعنف وتلت نلانا وغيره : ألقه وأزعجه .

(**) «Law of mass action» by Lashley proposed that defects following brain ablations correspond in severity to the amount of tissue destroyed rather than to the location of that tissue .

وبذلك أيضا يرتبط قانون لاشلى Lashley الثانى فهو قانون « تساوى الاستعداد Equipotentiality(*) » وهو الذى يقول « رغم أن منطقة ما من المخ - تكون مسئولة عن وظيفة بذاتها - فإن منطقة أخرى يمكن أن تقوم بنفس دورها » .

وكل ذلك يؤكد وجود الذاكرة (والتعلم) فى كل المخ ككل .

وثانيها : إن الاكتشافات الحديثة الهائلة فى علم بيولوجيا الجزيئات الجسيمة Macro molecular biology (المختص بدراسة دور وتركيب الحامضين النوويين ، الريبوزى والديسوكسى ريبوزى DNA & RNA وخاصة فى العشرين سنة الأخيرة ، قد فتحت أبوابا هائلة لرؤية الذاكرة ترتيبا معقدا وتسجيلا أمينيا داخل الخلايا ، أساسا فى المخ لتخصصه ، ولكن دون إمكان استبعاد سائر الخلايا لتشابه التركيب الكيميائى .

ثالثا : إن وجه الشبه بين جزيئى هذين الحامضين ، وبين المورث Gene من ناحية ، وبينه وبين الفيروس Virus أصل الحياة من ناحية أخرى ، هو وجه يدعو للتفكير والربط المستول بين علوم مختلفة مثل علم التطور وعلم الوراثة وعلم النفس .

الطالب : وهكذا يصبح الإنسان بكل حضارته وغره ترتيبا خلويا معقدا من حمضين خلويين .

المعلم : ولم لا ؟ والحمد لله أنك درست هذه التراكيب فى علم الكيمياء الحيوية Biochemistry ولاداعى أن أكرر لك ما درست .

(*) The Law of Equipotentiality, which holds that, although a given region may normally be responsible for mediation of a given function, other regions are often capable of taking over the same role.

الطالب : لا ياسيدى لقد درست هذين الحمضين في تمثيل البروتينات Protein metabolism مع تلميح خفيف إلى حكاية الذاكرة هذه ، أما أنت فقد فتحت الباب على مصراعيه .

المعلم : أنا لم أفتح الباب على مصراعيه ، ولكن يبدو أن المخ هو المفتوح على مصراعيه ، وحين يأتي الحديث عن التفكير وفعانة المعلومات Information Processing سوف تبين ذلك ، المهم الآن أن تعرف أننا بدراسة الذاكرة ندرس كلا من التعلم والتخزين القادر على الاستعادة ذلك أن القدرة على الاحتفاظ بأي أثر من حدث سابق بغض النظر عن الكيف أو الكم والتمدد هو الذاكرة .

الطالب : اختلط الحابل بالنابل .

المعلم : لا حابل ولا نابل ، إن دراسة الفروض الكيميائية والبيولوجية الجزيئية الخاصة بالذاكرة خليفة أن نضئ لنا الطريق إلى (١) روعة عمل المخ أو تنظيم الخلية (٢) وكذلك إلى توضيح حقيقة ما يسمى باللا شعور ومحتواه ومخزونه... المخ داخل الخلايا وداخل المخ وبالتالي فالتصورات الإثيرية والنفس المختبئة في الفراغ التخيلي إياه لا يمكن أن تجد لها مكانا في التفكير العلمي (٣) وكذلك إلى فهم طبيعة الحفاظ على الخبرة وتمثلها أو نقلها إلى أجيال تالية .

الطالب : تعرف ياسيدى ، إن الحديث عن الذاكرة باللثة الكيميائية رائع ولكنه خطر في نفس الوقت .

المعلم : لا خطر ولا يحزنون ، فما أروع الحديث عن الذاكرة الجينية Genetic memory التي تحمل عوامل الوراثة ، والذاكرة المناعية Immunity memory التي هي أساس تكوين الأجسام المضادة antibodies لأي هجوم ميكروبي أو جسم غريب حساس في الوقت الحالي أو المستقبل ، ثم الذاكرة الذاتية Individual memory التي تحدث عنها أنا وأنت أغلب الوقت .

— ١٠٩ —

الطالب : إن هذا الحديث يجعل الذاكرة هي كل شيء ، وقد كان التعلم هو كل شيء .

المعلم : نعم فكأن الكائن الحى مبني من كم هائل من المعلومات (ذاكرة النوع) وهذا الكيان جاهز للاحتفاظ بكم هائل من الخبرات (ذاكرة الفرد) .

الطالب : قلبت لنا الإنسان إلى كم من المعلومات . . هذه آخرتها ..، الإنسان بجلالة قدره كم من المعلومات .

المعلم : حاسب عندك ، لا بد من إيضاح كلمة « معلومات » هنا ، إذ هي تعني أى تأثير خارجي أو داخلي تحتفظ به الخلايا أو يؤثر في تكوينها أو يغير استجاباتها أو يشكل محتواها ، ولنا نغني بالمعلومات أخبار الصباح أو المعلومات العامة مثل « الأشياء والصحة » أيام زمان .

الطالب : ولو ، فالإنسان هو هذا الكيان الرائع النابض بالحب والإيمان ، ولا يمكن اختزاله إلى كم من المعلومات .

المعلم : يا أخى لم لا تصور معي أن هذا الكم في تناسقه الإبداعي هو معمل الحب ودفع الإيمان وتناسق التوازن ، لم هذا التباعد المصطنع بين كيمياء وفسيولوجيا الجزيئات وبين الألفاظ الشعرية المنمقة ، لم لا تستمع مع ترتيب الحياة في الخلية لموسيقى الشعر في الوجود . . هذا خطأ مرحلي في استقطاب فهمنا للحياة .

الطالب : ماذا تعني استقطاب ؟

المعلم : استقطاب يعنى Polarity ، وهنا أعني به أن تصور الذاكرة وكم المعلومات في ناحية . . والمواطف ورقة المشاعر ونبض الإيمان في ناحية أخرى . . إن المخ كيان كلي في وظائفه الأرقى ، وتناسقه هو قوة الإيمان وروعة التكامل معاً .

الطالب : يا صلاة النبي ﷺ في معروف واحد ثني عن الحامض النووي الديزوكسي ريبوزي وما شابه

المعلم : حاضر ياسيدى ، لقد فرضوا عدة فروض لتفسير الذاكرة أهمها :

١ - إن هناك دوائر عصبية تتكون أثناء عملية استيعاب المعلومات (وذلك على أساس كهربى) ، وهى تتكون نتيجة لارتباطات مشبكية Synaptic جديدة ، وسميت هذه الفروض : الفروض الدوائية Circular (electrical) hypotheses وهى على أحسن الفروض لا تكفى لشرح حفظ محتوى الذاكرة بعد تماسكه وثباته ، وهناك تجارب عديدة تدل على أن المنطبع (الإنجرام Engram) ليس كهربيا بحتا لأنه يبقى بعد أن يتوقف النشاط الكهربى الحيوى تماما .

٢ - إن هناك عمليات كيميائية تسهم فى تخزين وتماسك المعلومات العصبية ، ويعتقد من يقول بهذا الفرض أن هناك تمثيلا لبروتينات جديدة تتدخل فى التسهيل الدائم للتوصيل عبر المشبك العصبى ، أو غير ذلك من العمليات ، ولكن معتقنى هذا الفرض لا يزعمون أى تجميع تنظيمى للذاكرة .

الطالب : كلها فروض فى فروض ، وحق أصحابها غير مقتنعين بها ما هى حكاية علمكم هذا ؟

المعلم : هذا هو العلم فى كل زمان مكان ، ولكن لتصبر قليلا حتى أحدثك عن الفرض الثالث الأقوى .

الطالب : وما هو ؟

المعلم : هو الفرض الكيميائى الجزيئى للذاكرة Chemical Molecular hypothesis وهو لا يعتبر أن الجزيء المجمع للذاكرة يشبه فى عمله وتنظيمه الشريط فى الحاسب الإلكترونى ولكنه يعتبر الجزيئات العملاقة Macro molecule مثل لوحة لذبذبات خاصة للمثير المصوب ، ويفترض أن التجميع الجزيئى إنما يضاف إلى مسار خاص فى المنح .

الطالب : أربكتنى ولم أعد أستطيع المتابعة .

— ١١١ —

المعلم : أنبسط الأمر : ياسيدى إن المخ البشرى ليس مثل شريط التسجيل ولا هو مثل شريط الكمبيوتر ، وإن الأرجح الآن أن الجزيئات العظيمة Macromolecule التى تعنى حمضى النيوكليك ، والتى لها قدرة هائلة على إعادة ترتيب محتواها هى التى تحتفظ بانطباعات الذاكرة وهى القادرة على استرجاعها مع عمل الدوائر العصبية جنباً إلى جنب .

الطالب : ولكن هل من إثبات لدور هذه الجزيئات ؟

المعلم : توجد بعض العلامات الإيجابية بلا أدنى شك (راجعها بإفاسة عالم اسمه جلاسمان حتى سنة ١٩٦٩) ولكن لا يوجد دليل نهائى على ذلك .

الطالب : اللهم ، ما هى هذه العلامات الإيجابية ؟

المعلم : خذ مثلاً تجارب تسمى تجارب ديدان «البلا نوريا» ، علموها استجابة معينة لصدمة كهربائية معينة ثم قطعوها ونمى نصفها من جديد وتبين أن النصف النامى الجديد هو متدرب على هذه الاستجابة دون تعليم ، كما أن هناك ما يشير إلى أنه حتى أكل قطع مدربة من الدودة المقطعة قد يترك أثراً يثبت إمكان نقل التدريب ، ربما من خلال هذا الحمض .

الطالب : يا حلوة !^١ يعنى حين أريد أن أحفظ علم النفس ألتهمك وأستريح !!

المعلم : رجعت إلى فكاهتك قبل الأوان ، دعنى فى حماسى حتى أقول لك ما أريد بما سيخيب أملك أكثر ، لقد راجع العلماء هذه التجارب حتى ظهرت « مقالة فى أغسطس سنة ١٩٦٦ فى مجلة « العالم » موقعة من ثلاثة وعشرين عالماً يمثلون سبعة بمامل تعلن فشل إعادة تجارب نقل الذاكرة ، حتى بالنسبة لحقن جرذان ساذجة بواسطة الحامض النووى الريبوزى من جرذان مدربة ... وكانت مثل هذه التجارب قد أعلن نجاحها من قبل عام ١٩٦٥ (جاكسون وغيره) .

الطالب : وكأنك يا جاكسون لم تستيقن ، أليست هذه هى الصورة الحديثة للقول « كأنك يا أبو زيد ما غزيت » ؟

— ١١٢ —

المعلم : لا عندك ، لقد نشر اثنان من العلماء الثلاث والعشرين بعد ذلك بشهرين اثنين أن نقل الذّاكرة ممكن ومع ذلك اهتزت الأمور تماما .. بلا أمل في رجوع البندول إلى الثبات قريبا .

الطالب : ولو ... إذ يستحيل أن أتصور أن « سندوتشات » مع الضأن ستجعلني « أنطح » القدر .

المعلم : بالرغم من سخرتك هذه ، فقد أوصلت إليك ما أريده .

الطالب : لا تخدع نفسك ، أنت لم توصل لي إلا الحيرة .

المعلم : ولعل هذا ما أردت توصيله ، وعلى كل حال فإن هذه الحيرة قد حمست علماء الوصول بتجارهم إلى حد فصل المادة الفعالة وهي من الببتيدات Peptides ، وهذا ليس متناقضا بالضرورة مع فكرة الدوائر العصبية والاتجاه الحالى هو الجمع بين النظريتين كما ذكرت لك (قام بذلك عالم اسمه أنجار سنة ١٩٧٢-١٩٧٣) فقد افترض أن التنظيم الجزيئى يشبه لوحة المرور للمشيرات العصبية عبر المشبك العصبي ، وحسب مفهوم « الممرات المتميزة كيميائيا » فإن النيورونات المقدر لها أن تكون في الممر نفسه تتعرف بعضها على بعض بواسطة لافتة جزيئية ملتصقة بها ، وقد ذهب إلى تفسير الوراثة بنفس الطريقة ، فهذه العماية التمازفية الكيميائية المحددة وراثيا إنما تضبط النمو الجينى للأخ وغيره ... ، هل يكفي هذا أم أزيدك تفصيلا .

الطالب : لا ياعم يكفي وزيادة ، بصراحة لقد بدأت أخاف من هذه الأبحاث .

المعلم : وهل يخاف أحد من العلم ؟

الطالب : طبعا .. تصور لو أن الحكاية أصبحت في الإمكان ، وعرف ما هو الببتيد الذى ينقل المواد والاتجاهات ، وتطورت التكنولوجيا ، وأصبحت توجد مصانع لببتيد الاخلاق حسب الطاب ، إذا لذهب رئيس دولة ما ، وطالب من

المصنع خلاصة يتبدد التفكير الانشعاعي أو يتبدد الحرب ضد المحالف ... إذا
لضاعت البشرية بلا جدال .

المعلم : ألم أقل لك إنك تفهم ما أريد بالرغم من مقاومتك، إن هذه المخاوف قد أثارها
العلماء بالفعل .

الطالب : ولكن قل لي ، هل هذا علينا في الامتحان ؟

المعلم : ياليت ، أقول لك : نضع موجزه في الهامش (*) إحتياطيا .

الطالب : وهل هذا علم نفس أم كيمياء ؟

المعلم : أكلك باللغة التي اعتدت احترامها .

الطالب : ولكني بدأت سؤالي عن كيف يساعدني علمك أن استذكر التشريح
والفسيولوجي والكيمياء ، فقلبتها إلى كيمياء وأحاض وخلاص .

المعلم : ياسيدي هناك بعض القواعد التي تسمى تدريب الذاكرة Memory training
أو توضع أحيانا تحت اسم « الاقتصاد في عملية الاستذكار » Economy
in Memorizing فإذا شئت أن تستعين بها أقولها لك ياسيدي برشوة موقته .

الطالب : يا أخى قلها وخلصنا .

المعلم : ١ -- عليك أولا أن تبعد المشتتات Distractions سواء كانت خارجية

(*) The memory was said to be stored through memory traces that affect circular transmission across neuronal synapses. This has been proved to be insufficient. The evidences are increasing now towards verification of the molecular hypothesis where the RNA and DNA macromolecules are said to be reorganized in memorizing in a way that permits storage of behaviour and reproduction. Experiments have proved that this could be true. Although the results are not sure or agreed upon everywhere it represents a good start towards understanding the biology of memory. Memory transmission through injection of the RNA, or eating parts of the learnt organism (e.g. Planaria worms) are still debatable.

مثل صوت مذياع نشاز أو داخلية مثل التفكير في حادث مؤلم أو في مهمة أخرى أو في أمل لم يتحقق (مثلاً في أحلام اليقظة) .

٢ — ثم حدد هدفك من الاستذكار Identify your task ، فإذا كنت تريد معرفة أبعاد موضوع معين فحدد ذلك ابتداءً ، وإذا كنت تريد أن تراجع درساً بذاته فاعلم ذلك لنفسك ابتداءً ... وهكذا .

٣ — ثم حاول أن تفهم ماتريد أن تستوعب ، دون أن تفرح بالفهم وتكتفى به .

٤ — فإذا كان الموضوع متشعباً فابحث عن علاقات بين أجزائه ، سواء كانت هذه العلاقات ظاهرية ، أو علاقات تشابه ، أو علاقات تمارض ، فإن ذلك يربط الموضوع ببعضه لسهولة .

٥ — فإذا انتهيت من حفظ موضوع ما ، فلا تتركه حتى تسمعه لنفسك وبذلك تدرك ما أهملت من نقاط ، وما فاتك من إقتان ، وما تحتاج من مراجعة .

٦ — وحتى إذا عرفت أنك أحسنت التسميع فلا تكتفى بهذا ، ولكن عليك أن « تثبت » الموضوع الذي قد حفظته حقيقة وفعلًا ويسمى هذا أحياناً زيادة التعلم Overlearning .

٧ — وبالنسبة للوقت ، فكل الأوقات تصلح للحفظ ولكن ربما كان أفضل الأوقات هو ما أحسست فيه بمخيل من الحماس والهدوء الداخلي ، وربما كانت المراجعة الصباحية لما استوعب في الأمس القريب عاملاً مساعداً على تثبيت المادة .

٨ — وأخيراً فإن استيعابك الموضوع ككل في بداية الأمر لتعلم بكل

Memory training (and/or Economy in memorizing).

(1) Shut off distraction, whether external (a noise) or internal (a thought or a need) .

(2) Identify the task: whether to know its dimensions, to grasp basic points or to learn it in detail, by heart...etc.

أطرافه ، ثم تجزئته إلى أجزاء تتقن كل منها على حدة ، ثم الربط بين الأجزاء ، كل ذلك قد يفيدك في استيعاب المادة بشكل أكيد مطمئن .

٩ — وعليك بعد كل هذا بالمراجعة بين الحين والحين ، ولا تسمع لنفسك شيئاً طال عليك العهد به ، إلا إذا راجعته أولاً حتى لا تفقد ثقتك بنفسك .

١٠ — وقد يفيدك أن تستعمل أكثر من حاسة فتذاكر بصوت مرتفع أحياناً وفي بعض المواد دون الأخرى .

الطالب : تذكرني هذه النصائح المعادة بإذاعتك « تذكرة نجاح » في الثانوية العامة .

المعلم : بصراحة إنى أخجل حين أعطى النصائح هكذا مسطحة ، وأفضل أن تصل إليها بنفسك ، ولكنى أعجب حين ألتقى بعد سنوات من أطلاب من مثل هذه البرامج فائدة لم تكن فى حسابى ، وصدقنى إن خبرتى مع هذا البرنامج هى من بين دوافعى لكتابة هذا العلم بهذه الطريقة .

-
- (3) Try to understand the subject by any means.
 - (4) Grasp the essential relation between its parts whether this relation is similarity or contrast or any other relation.
 - (5) Recite what you have learnt to yourself or to any other.
 - (6) Even if you are sure that you have grasped the subject, you need to overlearn it by memorizing it once (or more) again.
 - (7) Any time is good for memorizing, but it is believed to be best after relaxation where you are both enthusiastic and internally calm.
 - (8) Grasp the subject as a whole, then study part by part up to perfection, and ultimately reconstruct the parts into a whole once again.
 - (9) Revise whenever possible, and better do not recite any subject unless you revise it first in order not to loose yourself confidence.
 - (10) You may benefit by using more than one sense e.g. by studying in loud voice.

الطالب : وأنا أيضا أحس أنها نصائح يصعب اتباعها وإن كانت قد تفيد ، ولكن الواحد منا وما تعود .

المعلم : بالضبط : الواحد وما تعود ، ولو أن « التعود » كما اتفقنا هو تعلم أيضا .
الطالب : ولكن ماذا يفيد لو اتبعت كل هذه النصائح ثم نسيت ما حفظت ، إنه يخيل إلى أنى أنسى كل شيء أولا بأول .

المعلم : إن حديثنا لا يكتمل إلا إذا تناولنا موضوع « النسيان » هذا ، وأنا مسرور أنك قلت « يخيل إلى » ، لأنه في خبرتي لم يأت أحد يشكو من ضعف الذاكرة ثم ثبت بأى اختبار ، أو امتحان أنه فعلا ضعيف الذاكرة ، وإنما هي عدم ثقة بالنفس ، وطمع .

الطالب : طمع ؟

المعلم : نعم طمع ، فالواحد منكم يريد أن يسترجع مائة صفحة في ثانية واحدة ولا يريد أن ينسى ولا كلمة طول الوقت ، فإذا نسى أى جزء ، وهذا طبيعي ، حول الدنيا وجاء يشكو من النسيان .

الطالب : هل تعنى أن النسيان كله وهم في وهم ؟

المعلم : النسيان حقيقة هامة ، ولكن شيئا مما تعلمه لا يحتفظ من ذاكرتنا أبدا أبدا ، كل ما هنالك أنه يعتمد عن متناول وعينا ، ويستعصى أحيانا على استدعائنا إياه .

الطالب : أفهذا هو النسيان .

المعلم : بالضبط .

الطالب : وكيف نقلل من النسيان .

المعلم : بأن محسن الحفظ Retention ، وهذا يترتب على حسن عمليّة الاستدكار

(*) Forgetting refers to the inability to recall memorized material which goes far away from our conscious grasp.

حسب ما ذكرنا كما يتوقف على التثبيت ، والمراجعة ، والتنسيق للمادة المحفوظة ، وأخيراً فإنه يتوقف على الزمن حيث يزيد معدل النسيان بعد الحفظ بدرجة سريعة ثم يتباطأ بعد ذلك .

الطالب : وما أسباب النسيان ؟

المعلم : (١) الزمن يا أخى هو خير نسي ، وليس الزمن فى ذاته ولكنها الأحداث التى تستجد أثناء مرور الزمن هى التى تتراكم فوق الذكريات الأقدم فتبتعد أكثر وأكثر فى عزن الذاكرة بعيداً عن متناول التذكر (قالوا أحب غدا تنسى هوى أمس) .

(٢) وقد يقال أن عدم استعمال المادة المحفوظة يصيبها بالضمور كما ضمرت ذبولنا إذ كنا قروداً ونحن فى طريقنا إلى البشرية لأننا لم نعد نستعملها .

الطالب : ولكننا أحياناً ننسى ما يربنا من خبرات « فورا » دون زمن يمر .

المعلم : (٣) هذا نسيان إيجابى نشط ، نحن ننسى ما نكره ، فنسى ميعاد طبيب الاسنان ، أو اجتماعاً ثقيل الظل لاجدوى منه ، وهذا ما يسمى أحياناً النسيان بالكبت .

الطالب : ولكننا إذا نسينا حادثاً ما أو شيئاً ما ، فقد نذكره بعد مدة وحدنا دون استمادة حفظه أو مراجعة ، مع أن مزيداً من الزمن يكون قد مر عليه .

المعلم : ما أذكى أسئلتك ، ولكنها تحتاج إلى مجلدات للرد عليها ، على كل حال فإن من أسباب النسيان (٤) أن يتغير موقف التهيؤ Change of set ، فإذا حفظت شيئاً فى موقف ما ثم تغير الموقف ، فإنك قد لا تذكره ، فإذا رجعت إلى نفس الموقف الأول تذكرته (*) ، وقد تعود الذكريات نتيجة لتراطات مشيرة ويحدث ذلك أحياناً فى المرض الذى يسمى الهوس mania مثلاً .

(*) Causes of forgetting could be:

(1) Passage of time through what happens during that time which interferes with the previously memorized material (Interference theory).

الطالب : في المرض ، كنت أحسب أننا في المرض نلبي كل ما كان ، وأن العلاج وظيفته أن تذكر عقدنا القديمة ونواجهها .

المعلم : ألم أقل لك أن هذا جانب واحد من بعض ما شاع عن التحليل النفسي ، وهو جانب ضئيل جدا جدا ، ولكني رأيت العجب العجيب بالنسبة للتذكر المزعج في خبرة المرض .

الطالب : حدثني عن ذلك ، فإن سيرة المرض والعلاج تجذبني أكثر من هذه المادة الجافة والنصائح السطحية .

المعلم : سوف يأتي ذلك في الجزء الثالث من هذا الدليل ولكني أكتفي هنا بأن أذكر لك بضعة أمثلة توضيحية ، فقد شاهدت في مرض الاكتئاب (الذهاني خاصة : أي الصنف الداخلي المقرب من حافة الجنون) هجومات الذكريات الحزينة ، وتذكر الأخطاء التافهة التي حدثت ربما ببعض الصدفة ، والمبالاة في استرجاع الأخطاء التي يعتقد أنها لا تنتفر . هكذا دون مبرر ، ويستحيل أن نعيد للمريض منطقته السليم من أنه كان يعيش قبل ذلك بكل هذه الأفكار والذكريات سليما مما في ، فهو يصير على أنه ما كان له أن يلبي . . . الخ .

= (2) The memorized material which is not used or applied is said to be a subject of disuse (Disuse atrophy theory) (like the disuse of organs e.g. human tail, during evolution).

(3) We may forget immediately and actively those events which we do not like to face or confront (shameful or painful) by throwing it directly into the deeper layers of our memory store (sometimes called unconscious) and this is called repression.

(4) Occasionally we forget something in a particular set, and when we go back to the original set where we have memorized that thing we remember it on the spot. This is forgetting due to change of set.

- ١١٩ -

الطالب : وهل يتذكرها المريض هكذا فجأة دون مبرر .

المعلم : أحيانا تهجم عليه فجأة مع بداية للرض لغير المفهومة ، وأحيانا تتسلسل بعد حادث بسيط يذكره بإحدى هذه العيانات من الذكريات .

الطالب : وهل يحدث هذا في كل حالات الاكتئاب ؟

المعلم : إياك وأن تستعمل كلمة « كل » هذه في علمنا هذا ، ولا فيما يستجد من علوم متعلقة به ، إن اختلاف الأعراض يجرى من النقيض إلى النقيض ، كما أن هناك أمراضا مثل حالات البارانويا تنور فيها ذكريات الاضطهاد والظلم والاعتداء والتهوين بدلا من ذكريات الذنب والأخطاء والمعجز ، وهناك مرض ثالث اسمه الهوس تنور فيه ذكريات القوة والانتصار والاعتداد بالنفس .

الطالب : عجيب أمر أمراضكم هذه ، كأن كل مرض منها يترك مفتاح حجرة معينة من حجرات المخازن العمومية للذكريات ، فإذا نشط فتح الحجرة الخاصة به فانطلقت الذكريات التي تتفق مع طبيعته ، أى التي كانت في حجراته .

المعلم : ما أذكاك !! ما أذكاك !! والله العظيم أنت طالب عالم معلم .

الطالب : لا تنفخ في ، أنفجر .

المعلم : أكلّمك الصراحة ، فقد راعتني هذه الاستعادة الذكرياتية النوعية حتى وضعت فرضا خاصا بي يربط بين نوعية المرض والمستوى العصبي الدوائري المقابل لحديثه ، والمستوى الحلاوي الذكرياتي المثار معه ، والمستوى الكيميائي المقابل والمستهدف لإحباطه لعلاج هذا المرض ، كل ذلك كان بعد أن لفت انتباهي مثل هذه الملاحظة التي ذكرتها أنت الآن وأنا أحسكي لك عن أنواع الذكريات المستعادة وهي تنشيط ذكريات بذاتها مع مرض بذاته .

الطالب : فحدثني عن هذا الفرض .

المعلم : عندك عندك ، إن هذا سيأتي غالبا في الجزء الثالث من هذا الدليل .

— ١٢٠ —

الطالب : لقد أيقنت أن النسيان نعمة ما بعدها نعمة .

المعلم : أبدا إياك وأن تشكو منها بعد ذلك .

الطالب : على شرط أن أستطيع أن أتذكر ما حفظت في الامتحان .

المعلم : أنت وشطارتك ، ولكن عليك أن تعرف أن التذكر ، وهو العملية الثالثة في الذاكرة بعد الاستدكار والاحتفظ له صورتان : الاستدعاء Recall والتعرف Recognition ، والأول تنارسه في امتحان التحريرى المادى حيث تستدعى من الذاكرة ما حفظت دون أن يكون أمامك ، أما التعرف فهو يشمل أن تتعرف على ماسبق أن عايلته ، مثل امتحان التعرف Spotting في علم التشريح ومثل معنى « امتحانات الأسئلة المتعددة » M.C.Q.

الطالب : صحيح . . صحيح ما تقول .

المعلم : كما أحب أن أنبهك إلى أن التذكر درجات ومستويات ، فقد تتذكر الذكري الفاظا بلا صور ، وقد تأتى صورة الذاكرة بكايتهإليك ، وقد تتجسد حتى لتصبح صورة وكأنها الرؤيا ، وهكذا .

الطالب : أكاد أقول كما بدأنا إن الإنسان هو مجموعة ذكريات .

المعلم : إنه كم من المعلومات بلا حدود ، ثروة متنقلة ، وكلما عايشته مدى أوسع من هذه الثروة واستفدت منها واستعملتها وتمثلتها وربطت بين مكوناتها كانت حياتك أعمق وأثرى ، فأنت أغنى الناس لو عرفت مفاتيح مخازنك .

الطالب : صدقتى أنى كدت أشعر بالثراء فعلا ، ولكن يبدو أن كلمة السر لا يعرفها الكثير منا .

المعلم : أحيانا أنصور أن هذا أحسن ، وأحيانا أنصوره قمة النباه البشرى قاطبة .

الطالب : أحس بى أقرب إليك حين أشاهد حيرتك الحقيقية وتذبذبك .

المعلم : شكرا للصحة والآنسة .

الطالب : ولكن إذا كان الإنسان هكذا : كم ذكريات ، ألا يكون اضطراب الذاكرة مرضى ما بعده مرض ؟ .

المعلم : تريدني أن أحدثك عن اضطراب الذاكرة (*) ؟

الطالب : يعنى .

المعلم : ليس هذا مجاله ، ومع ذلك فإن الذاكرة قد تعمد وتسمى «حدة الذاكرة» *Hypermnnesia* ، وقد تقل أو تسمى «نقد الذاكرة» *Amnesia* وقد يكون نقد الذاكرة فى فجوات *Amnesic gaps* وهذا متعلق بالكبت الذى أشرنا إليه بالنسبة للذكريات غير المرغوب فيها وقد ، «تريف الذاكرة» *Falsification* حيث تذكر تفاصيل لم تحدث ويبدو هذا فى الشهادات غير الدقيقة والمزورة فى ساحة القضاء *False testimony* وحين تملأ فجوات الذاكرة بما لم يحدث إطلاقا تسمى أراجيف *Confabulation* بل وحتى الهلوسة *Hallucinations* يمكن أن تعتبر نوعا من اضطراب الذاكرة ، وهكذا وهكذا مما سنعود إليه فى الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : إذا كان الإنسان هو كم من المعلومات الموروثة والمحفوظة بالجزء فماذا هو صانع بهذه الترجمة من المعلومات المائلة مخه وخلاياه .

المعلم : إن هذه التروة هى أدوات حياته جميعا وخاصة وهو على قمة الهرم الحيوى إذ هو بها يستطيع أن يفكر ، وحين نشأت اللنة وفرت عليه مكانا هائلا لأن الزمر أصبح يقوم مقام المعلومة الأصلية ، ولما نشأت الكتابة فالطباعة أصبح له مخزن آخر خارج منه وذاته هو الكتب ، وأصبح امتداده عبر الأجيال ليس قاصرا على النقل بالجينات ولكنه امتد إلى النقل بالكتابة أيضا .

(*) Disorders of memory are.

- | | |
|--------------------------|---|
| (1) <i>Hypermnnesia</i> | (2) <i>Amnesia</i> |
| (3) <i>Amnesic gaps</i> | (4) <i>Falsification</i> |
| (5) <i>Confabulation</i> | (6) <i>Hallucination (& false testimon)</i> |

الطالب : عفريت هذا « الإنسان » .
 العالم : أى والله عفريت ، ولكن أحيانا يتعلمت على نفسه .
 الطالب : كلامك يحملنى أصف لحظة أراجع ما هو أنا ، حتى يكاد يملؤنى الفخر .
 العالم : الفخر . . . والمسئولية .
 الطالب : والمسئولية ، وإن كانت هذه الحكاية تحتاج إلى تفكير .
 المعلم : والتفكير من أعظم ميزات الإنسان ومسئوليته معاً .
 الطالب : ولكن قل لى أين يقع التفكير من التعلم والذاكرة ؟

التفكير Thinking

المعلم : إنه يكاد يكون الهدف من التعلم والذاكرة ، فإذا كان التعلم هو تغير فى السكائن نتيجة للخبرة وكانت الذاكرة مرتبطة بكم المعلومات الموروثة والمكتسبة ، فإن التفكير هو استعمال هذا وذاك على مستوى الفعل ومستوى الرمز معاً لهدف التكيف وحل المشاكل (*) والإبداع معاً .

الطالب : لو أن التفكير هو حل المشاكل فلا بد أننا لانفكر ، لأن المشاكل من حولنا يبدو أنها لا تحل .

المعلم : عدت إلى فكاهتك الظريفة ، ولو أنى أحب هذا النوع من الفكاهة من الشباب خاصة ، فالمشاكل تحل حين تقرر حلها ، لا وتقف تتفرج عليها ولا ننظر من غيرنا حلها ، ما علينا ، المهم أنا أوافقك أنى لم أرض أبداً عن أن يعرف التفكير بأنه حل للمشاكل Problem solving وإن كنت لم أجده له تعريفاً مقنناً بعد .
 الطالب : هل سترجمنى لدوامه التعاريف ثمانية .

المعلم : ولم لا ؟ ، على كل فقد ذهبت إلى تعريف بسيط للتفكير لعله يرضيك مرحديا

(*) Thinking is concerned with using the information occupying the memory store in: problem solving, adaptation and creation. This is achieved on both action and symbolic levels.

وهو أن التفكير عند الإنسان ليس فقط « استعمال الرموز والذكريات لحل مشكلة أو الوصول إلى هدف (مسبق في العادة) بل هو على المستوى الأشمل : الترابط وإعادة الترابط على المستوى النيوروني والجزيئي العظيم لتحقيق الوصول إلى غاية ليست بالضرورة في المستوى الشعوري(*) » .

الطالب : لقد عقدتها يا سيدنا ، كنت أفضل هذا الحل السهل وليكن التفكير هو حل المشاكل ، وخلص .

المعلم : ياليتك ينفع ، إن المسألة متصاعدة التعميد ، والتفكير على كل حال يقع على مستويات ، فإذا كان حل المشاكل شعوريا مستوي ، ظاهرا فالترابط وإعادة الترابط على مستوى النيورونات والجزيئات العظيمة مستوى مواز أعمق وأساسى ومرتبطة مباشرة بالمستوى الأول .

الطالب : ألم أقل لك أنك ستنتقل إلى حكاية المستويات وسبحان من يوقظك .
المعلم : إن عملية التفكير - الرمزية خاصة - هي روعة ما يميز الوجود البشرى والسلوك البشرى ، ثم إنه في عملية الترابط التي يقوم بها على المستويات جميعا من الأسطح إلى الأعماق إنما ، يقوم بوظيفة الإسهام في تماسك المنح البشرى وتنظيمه .

الطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ ، كيف يمكن للوظيفة أن تسهم في تماسك وتنظيم التركيب الذي هو سبب نتائجها .

المعلم : يا سلام ! ! ! إن هذه هي القاعدة حيث يكون التناسق ليس بين أجزاء التركيب فحسب بل يتم بتنفيذ مرتجعة Feed back بين الوظيفة (أى النتائج)

(*) Thinking (in human beings) is said to be utilizing symbols and memories to solve a problem or reach a goal. This looks an insufficient definition. On a more general level it is considered as association and reassociation on both neuronal and macromolecular levels in order to achieve a goal not necessarily conscious.

وبين التركيب الذى أصدرها ، وهذا القانون ليس خاصا بالأجهزة البشرية فحسب ، بل إن الأجهزة جميعا تصان ويطول عمرها إذا ما كانت وظيفتها تؤدي بالكفاءة المناسبة لتحقيق الغاية التى صنعت من أجلها .

الطالب : الله . . والله . . ومن أين لك بكل هذا اليقين ؟ ، هل أجريت تجارب لنرى كيف أن التفكير المحادف المنتظم يحفظ خلاياه ؟

المعلم : رجعت لضيق الألفى يا صديق ، لقد قات لك إن وسائل دراستنا متنوعة وليست فقط التجارب ، وصديقى يا أخى لقد رأيت نتائج التفكير غير المترابط غير المحادف فى خبرتى الكليينكية نتائج خطيرة على الخلايا ذاتها ، ورأيت بضعة حالات لم أصفها بعد وقد فقدت النيورونات غشاءها الميلىنى حين اصطدمت سلسلة التفكير المنظم للمخ بإحباط وجودى مهول حتى شابهت الحالة ما يمكن أن يسمى التليف المتناثر Disseminated Sclerosis ولكن ما عليك الآن من التفاصيل ، المهم أن تتذكر أن التفكير (النائى بالذات) هو حماية أساسية فى تنظيم المخ والحفاظ عليه .

الطالب : ما هى حكاية « النائى بالذات » هذه ؟ كلما تكلمنا عن التفكير قلت عنه : حل للمشكلة ووصول لغاية ، أى غاية تمنى على وجه التحديد ؟

المعلم : بودى لو تجنبت هذا السؤال ، لأن كلمة الغاية ليست واضحة لدى أحد ، وهى دائماً مقرونة عندك وعند زملائك بأحداث جارية مثل النجاح أو « الزواج » وعند غيرك بمن هم أكبر منك بأوضاع سطحية مثل « الوصول » وغيره ، وإنما أعنى بقولى « الغاية » عمقا بيولوجيا يبدأ من اعتبار الناية هى الحياة ذاتها وقد تنسطح حتى تصبح الناية هى لذة عابرة (وهو بعد بيولوجى أيضا) — وقد فصلت ذلك فى مكان آخر (*) .

(*) دراسة فى علم السيكيوباثولوجى المؤلف س ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ للمؤلف —
الناشر دار الند للثقافة والفن ١٩٧٩ القاهرة .

الطالب : لا . . لا . . حدثني عنها هنا ولو بإيجاز .

المعلم : أنت تفتح على نفسك أبواباً لم أكن أنوى أن أتطرق إليها ، وسوف أوجز لك هذا الأمر بأسرع ما يكون كما خبرته في مجالى السكايلىكى (*) .

١ - لكل عملية تفكير (سواء ظهرت في تعبير مباشر أو لم تظهر) هدف قريب أو بعيد .

٢ - إن هدف الفكرة حتى في أبسط صورها (مثل إلغاء تحية) هو الذى يحدد انبعاثها وانتهائها - وفي هذا المثل هو التواصل أو المجاملة أو إطلاق عادة أو كل ذلك ممّا - .

(*) The thought processes: discipline and interrelations.

(1) Any thought process has its goal.

(2) The goal determines the initiation and ultimatant of the thought process.

(3) Thoughts are organized concentrically around a central idea, but each peripheral idea is a central idea in itself (Compare the solar system).

(4) Conscious central ideas alternate with one another (Gestalt phenomenon).

(b) Other ideas (than the central one) could be:

(a) The following idea; which runs along with, and is attached to, the central idea.

(b) The potential recessive idea which represents a ready to act background idea.

(c) The opposing idea; which is recessive under normal conditions but is particularly contradictory to the original central idea.

(d) The paracytic idea; which occupies consciousness simultaneously but which is neither harmonious with, nor opposing to, the central idea. However it handicaps its fluency.

(e) The acentral idea; which is both parasitic and opposing and occupies the same matrix of consciousness as ruminative compulsive neurosis and in acute hesitancy in schizophrenia.

- ١٢٦ -

٣ - إن الأفكار تترتب ترتيباً محورياً حيث توجد فكرة مركزية Central idea أساسية لها هدف أساسي ثم ترتبط بها وتدور في فلكها أفكار أخرى لها أهداف أقرب .

٤ - تعتبر هذه الأفكار الأقرب أفكاراً مركزية لما دونها وهكذا .

٥ - في لحظة ما ، تظهر على السطح (في ما يسمى الشعور) فكرة مركزية ظاهرة ، ومهما كانت قادرة على تسيق بقية النشاط الفكري والترابطي ، فإنها بدورها مرتبة بفكرة مركزية أعمق وأشمل .

٦ - تتبادل الأفكار المركزية الشعورية (الطرفية بالنسبة لما هو أعمق) مع بعضها حسب الاهتمام واللحظة والمتطلبات الواقعية .

٧ - يتم هذا التسلسل والتصعيد بين الأفكار المركزية المتصاعدة في نظام متلاحق تلقائي ، وهو نظام لا يسمح عادة بالظهور في دائرة الشعور إلا للفكرة اللحظية المرتبطة بهدف واضح قريب في المادة .

الطالب : عندك عندك ، لقد زودتها حتى كدت أفقد الحيط من يدي ، أعني من عقلي ، فلا أتسلسل معك مثلما تتسلسل الأفكار المركزية وتواجهها ، ولكن هلا يوجد أفكار غير مركزية ؟

المعلم : هأنذا تسأل السؤال ، فإذا أجبتك ولو بإيجازاً قلت عندك عندك .. وصحت شكياً ، توجد ياسيدي أفكار غير مركزية ، وإليك بعضها قبل أن ترجع في كلامك ، فسنأخذنا بالإضافة إلى :

١ - الفكرة المركزية الأساسية :

٢ - الفكرة التابعة Following idea ، وهي الفكرة اللاحقة والمنجذبة إلى الفكرة المركزية والمساهمة في تحقيق هدفها في تناسق تلقائي .

٣ - الفكرة المتنحية الكامنة Latent Recessive Idea وهي

الفكرة البديلة القائمة في « الأرضية » Background مرحليا والمستعدة للشحن بمجرد وصول الفكرة المركزية الأولى إلى هدفها ، أو عجزها عن ذلك تماما .

٤ - الفكرة المارضة Opposing Idea : وهي متنتحية أيضا ولكنها مبعدة ، وفي نفس الوقت فعالة بالسلب أو بالإيجاب ، (أى أنها قد تعمق الفكرة الأصلية المضادة أو تدفعها كوقاية منها) ، وفي الأحوال العادية تكون أقرب ما تكون إلى تقيض الفكرة المركزية الأولى المحتلة للشعور وتعمل إيجابيا كما ذكرنا بالتهديد باحتمال العكس فنثبت الفكرة الأولى المحتلة للشعور ، وهي في نفس الوقت فكرة بديلة جاهزة للعمل مثل الفكرة المتنحية ، ولكن في ظرف أكثر تعقيدا لاجمال لتفصيلها هنا .

٥ - الفكرة الطفيلية Paracytic Idea : وهي التي تحتل الشعور أو ما قبله مباشرة أيضا في نفس الوقت مع الفكرة المركزية ، ولكنها لا ترتبط بها ولا تسير في فلکها بل تشوشها (حق ولو لم تكن تقيضها) وهي مسئولة جزئيا عن الربكة والنموض وعدم التركيز عادة .

٦ - الفكرة اللا مركزية Acentral Ideae ، وهي تصف بأنها معارضية طفيلية أيضا ، وبلا هدف ترابطي شامل ، وإن كان محتواها الأصغر مترابط في ذاته ، وهي تظهر بشدة في حالة الهصاب الاجتراري وهي تحتل الشعور بنفس القوة التي تحملها الفكرة الأصلية المركزية تقريبا .

الطالب : ياليتني ما سألت ويا ليتني ما فهمت ، فهل هذا علينا في الامتحان ؟
المعلم : لا أظن أنه عليك في امتحان آخر السنة ، ولكنه عليك في امتحان الحياة بلا شك .

الطالب : الحمد لله أن امتحان آخر السنة فكرة مركزية أسطوح وأيسر لها أى علاقة بامتحان الحياة يا معلم .

المعلم : ما أصدقك ، وما أكبر مصيبتنا في ذلك إذا لم نستطع أن نوصلها ببعضها ، إذا فستفكك مجتمعا كما تفكك المخ إذا لم ترتبط أفكاره وتتسلسل .

الطالب : الواقع أنى كنت أتصور أنواع الأفكار التي تتحدث عنها مثل أفراد في مجموعة لها قائد وأتباع ومعارضين وطفيلين الخ ، وأحيانا كنت أتصورها مثل المجموعة الشمسية .

المعلم : ما أذكاك والله العظيم ، هل تعلم أن أفلاطون عمل نفس الفكرة الأولى في بداية تقديمه لجمهوريته ، أما الفكرة الثانية فهي تأكيد لتناسق الأكوان وتمائل الكون الأوسط (الإنسان) بالكون الأعظم .

الطالب : الله يخليك ، واحدة واحدة حق لا نجد أنفسنا في أثينا القديمة دون أن ندرى .

المعلم : ولم لا . . . ياليت . . . ولكن بأسلوب المصر .

الطالب : أنا أشك فيك من بادية الأمر ، هل تعلمى المعلم أم الفلسفة ؟

المعلم : قريبا جدا . لن نطرح هذا السؤال ، ولست مستمدا للتفصيل ويمكنك أن تكمل هذا الموضوع في مكان آخر (*) حيث تعلم تطور الأفكار المركزية منذ الولادة من الانعكاس البدائي إلى . . . الانعكاس الشرطى ، إلى الارتباطات الشرطية الأكثر تعقيدا ، إلى الولايف النائي ... الخ .

الطالب : الله الله . . . الآن يحق لى أن أخجل حين كنت أكتفى بتعريف التفكير بأنه « حل المشاكل » .

المعلم : لا أخجل ولا يحزنون ، لأنه حل للمشاكل على مستويات وغايات متنوعة

(*) دراسة في علم السيكيوباولوجى للمؤلف من ٣٧٣ ، ٣٧٤ ، ٣٧٥ ، ٣٧٦ .

ومتصاعدة ومتبادلة ، ولك أن تتصور أن اضطراب الفكر في الفصام (الشيزوفرنيا) يمثل أساسا في فقد الفكرة المركزية وما يترتب على ذلك .

الطالب : ألم تتفق أن نؤجل الحديث عن المرض والأمراض إلى الجزء الثالث ، قل لي كلمتين على قدرى .

المعلم : ماذا تريد أن تعرف ؟

الطالب : أريدك يا شيخ ، قل لي مثلا كيف نفكر ، وماذا نستعمل من أدوات كي نفكر . . قل لي هذه الأمور البسيطة سهلة الحفظ .

المعلم : نحن نستعمل الرموز Symbols (*) (واللغة هي رمز كلامي) بكل أنواعها ، وكذلك الأشكال Diagrams والأشياء Objects ، كما أننا إذ نستعمل الرموز نتعامل فكراً بالمفاهيم Concepts (*).

الطالب : ولكن كيف تكون المفاهيم ؟ كيف نعرف تعريفاً ما أو معنى ما ؟
المعلم : قضية طويلة بعض الشيء ، وأساسا يستحسن أن ترجع إلى بعض ما ذكرنا في موضوع الإدراك (ص ٥٤ ، ٥٥) ، وعموما فإنها تتطلب (١) التعرف على الصفات الماثلة في عدة أمور أو أشياء (٢) ثم استخلاص الصفة المشتركة (٣) ثم تعميم أن من يحمل هذه الصفة يقع تحت هذا المفهوم ، وأخيرا (٤) العودة إلى تصنيف فرعي داخل هذه المجموعة ذاتها .

الطالب : إضرب لي مثلا تعمل معروفا .

المعلم : ياسيدي حين تعرف وتلاحظ أن كل الأعصاب في التشريح لونها أبيض إلى البياض والامتداد والاستقامة ، تكون هذه هي الصفات المشتركة ، فتقرر أن

(*) A symbol is an item (word or otherwise) that stands for something else (usually a meaning). Language is but verbal symbolization. A concept is what is meant by a particular symbol or any other denotation e.g. the meaning of a word in the dictionary refers to the concept it is intended to convey.

— ١٣٠ —

كل ما يتصف بهذه الصفات هو « عصب » ، ثم تعود تصنف الأعصاب إلى عصب أساسي وعصب فرعى أو عصب دماغي وعصب سمبثاوى . . . الخ الخ ، هذا هو تكوين مفهوم لما هو عصب .

الطالب : ولكن ذلك لا يكفي لأن بعض الأوتار تشبه الأعصاب .

المعلم : إذا فمفهوم العصب تشريحيًا يحتاج لإضافة مفهوم فسيولوجى بشأن وظيفته . . وهكذا .

الطالب : ولكن تحديد المفاهيم صعب بلا جدال .

المعلم : بلا جدال ، هل تذكر حين كنا نختار في تعريف علم النفس ، أو التعلم ، لقد كنا نبحث عن تحديد كل مفهوم ، عن المفهوم الجامع المانع .

الطالب : الجامع المانع ؟

المعلم : نعم ، المفهوم هو الذى يجمع الصفات المشتركة معا في كيان واحد بذاته (الجامع) ، وهو الذى يمنع (أى لا يسمح) دخول ما لا يتصف بهذه الصفات تحت هذا المفهوم .

الطالب : يميل إلى أن دراسة تكوين المفهوم ، وصفاته هي دراسة نشأة اللغة .

المعلم : يا سلام عليك ، لقد حاولت أن أتجنب ذلك خشية الإطراب ، ولكنك تخرجني إليه جراً .

الطالب : لا بد مما ليس منه بد ، فهل تتصور أنى أستطيع أن أفهمك أو أتتبعك في موضوع التفكير هذا دون أن تتطرق إلى اللغة ؟

المعلم : إن ما يهمنى في ذلك هو خطوات تطور اللغة بشكل خاص حتى تصبح الكامة هي المفهوم التى تتضمنه وهذا يمر بمراحل ، وقد وصف أريتى (وهو طبيب نفسى كما سبق أن ذكرت لك وليس عالماً نفسى وهو يتبع إلى حد ما طريقتنا هذه في البحث والتفكير) (سنة ١٩٧٦) ما يتعلق بما نقول في ثلاث مراحل .

(١) مرحلة الدلالة أو الإشارة (التسمية) Denotation (*) وهي المرحلة التي يرتبط فيها اسم الشيء بذات الشيء كإشارة دالة دون مفهوم متكامل ، وفي هذه المرحلة يكون أغلب محتوى اللغة مجرد مجموعة من الأسماء .

(ب) ثم مرحلة التافيظ Verbalization (*) : وهي المرحلة التي تكتسب فيها الكلمة (أو اللفظ) أهمية لذاتها أكبر وأبعد من مجرد دلالتها على شيء محدد ، أي أن الكلمة لا تصبح مجرد رمز مرتبط مباشرة بما يدل عليه ، ولكنها تصبح ذات شخصية مستقلة وهذه المرحلة رغم وظيفتها الاقتصادية وأهميتها إلا أنها لا ترتبط مباشرة بتكوين المفهوم بكامل أبعاده .

(د) وأخيرا المرحلة التضميلية Connotation (*) ، وهنا يعتبر هذا التضمين هو « تعريف » الشيء أو « مفهومه » ، وهنا تصبح الكلمة تمثل « مفهوما » فعلا وليست مجرد دلالة على شيء ولا قائمة بذاتها مجرد رمز لشيء ، وكل كلمة تمر بتاريخ تضميني Connotative history طويل حتى

(*) In language function and development, the following stages are consequential steps in both phylogeny and ontogeny: Denotation means naming objects by associating sounds to things.

Verbalization refers to the stage of independence of words where they acquire importance of their own over and above that of merely denoting the things they stand for.

Connotation is the definition or the concept of the thing. It means what the words includes, refers to and signifies in the same time. Each word has its long connotative history and the connotative function may change over time.

Verbalism refers to hypertrophy of the second stage over the other two and is characteristic of the normal intellectualization alienation in everyday life and and is sometimes exclusive in schizophrenia.

— ١٣٢ —

تحتوى المفهوم بدقة ، لاتصبح أكبر منه ولايصبح أكبر منها ، ولكن مزيدا من الزمن قد يغير المضمون(*) .

الطالب : يا سلام !! العلم نور والله العظيم حتى ولو لم يكن مقررا علينا .
العلم : فتحت نفسى الله يفتح عليك .

الطالب : كأن اللغة في المرحلة الأولى هى أصوات تميز في التفاهم ولا تحتوى كل أبدا المعنى ، أما في المرحلة الثانية فهى مستقلة الشخصية مثلا ترتص الالفاظ في الشعر مع بعضها دون علاقة بالواقع الحى المباشر ، وفي المرحلة الأخيرة تصبح هى المضمون ذاته أى المفهوم الذى نعينه .

العلم : ماذا أبقيت لى يا عفریت ؟

الطالب : قل لى بربك إذا كانت كل كلمة هى مفهوم قائم لمعنى فكيف تتواصل المفاهيم وتكون الأفكار كما ذكرت لى عن الأفكار المركزية واللامركزية .. وغيرها ؟
العلم : إن الأفكار وهى منظومة مفهومية Conceptual system وتمثل كل منظومة مفهوما مركبا أعلى ، وهكذا حتى نصل إلى الفكرة المركزية الأم المتعلقة بهدف وغاية الحياة ذاتها .

الطالب : إنك تستعمل كلمة الأفكار استمالا عموما لا يقتصر على الرمز ولا على المفاهيم .
العلم : هذا أفضل وأسلم لأن بعض الإنسانيين من علماء النفس وعلى رأسهم أبراهام ماسلو Abraham Maslow اتهموا إنسان المصر بأنه يعيش عالم المفاهيم بشكل مفرط مما يبعده عن الواقع الميائى الحى ، فعلى قدر ما تقدم تكوين المفهوم بالإنسان ووفر له الوقت وسهل له التواصل ، فقد كاد يسجنه فى « ديا المفاهيم » التى هى منتزعة بالضرورة بدرجة أو أخرى .

الطالب : ولكن حديثك عن الأفكار بما هو أعمق من المفاهيم يوحى لى بأنك تنفى ما هو لاشعورى أيضا .

(*) إذا زادت هذه الظاهرة وتضخمت على حساب ما قبلها وما بعدها فهى تسمى اللفظنة Verbalism وهى ما يحرص به الذهنيون (الثقوفون) المنترون كما تظهر لى النصارى بوضوح .

المعلم : ألم أخبرك أنى لا أميل إلى استعمال هذا اللفظ النفى وأفضل عليه لفظ الشمورى الأعمق ، أو الشمورى الأبعد عن متناول الوعى ، المهم أى تعبير ليس بالنفى ، ولا بالتجهيل .

الطالب : حاضر ياسيدى : أصبح سؤالى ثانية هكذا : حديثك عن الأفكار يوحى لى بأنك تمنى أنها ليست كلها فى «الشمور الأول» بل إنها تكمن حق الشمور « السابع » .. هل يرضيك هذا ؟

المعلم : هو أقرب إلى ما أريد توصيله إليك فعلا ، والإجابة عندى : أن نعم ، فالتفكير قد يكون ظاهرا ، وكثيرا ما يكون باطنا ، وهو يتم فى الحلم مثلما يتم فى العلم ، وفى فترات الكمون والحضانة يكون ساريا ومسللا حتى لحظات الإشراف يخرج جاهزا ناضجا فى كثير من الأحيان ، وبمجرد أن تمسك القلم لتخطط لمشروع أو حتى تكتب رسالة ، تجد أن التناج الفكرى يخرج وكأنه معد من قبل ، هذا إذا كان عقلك منظما وطلاقتك جاهزة (وهو الشيء الطبيعى فى الإنسان السوى) ، وقد تكون حيل التنويم (المغناطيسى) والإيحاء أثناءه ثم ما يتبع الإفاقة منه من تنفيذ لما أوحى به ، قد يكون فى ذلك دليل آخر لحدوث التفكير على المستوى الأعمق بعيدا عن قبضة الوعى (*) .

(*) Thinking could be unconscious (or better; could occur at deeper levels of consciousness).

(1) This may appear in a dream.

(2) It could be traced to occur in periods of incubation in creative thinking, where the process is going on, growing and searching for its goal until it appears consciously in time, as inspiration or fluent reproduction denoting proper preparatory stages on deeper levels.

(3) When a previously hypnotized person performs an act that was suggested to him during hypnosis he does so while he does not know the source or motive of this performance. It lies deeper beyond his conscious awareness.

— ١٣٤ —

الطالب : ولكنى إذا صدقت حديثك هذا من أن الإنسان كتلة ذكريات ، وأنه نتاج التعلم ، ثم هو يلتزم بتناسق التفكير وتسلسل الأفكار لكنت أنكرو وجود العواطف أصلاً .

المعلم : عملها كثير من العلماء بلا تردد .

الطالب : عملوا ماذا ؟ أنكروا العواطف ؟

المعلم : نعم .

الطالب : هل نو يتم أن نجففوها و نتوكلوا على الله .

المعلم : تجفف ماذا ؟

الطالب : حياتنا من العواطف ولا يبقى إلا التفكير ، ألا توجد علاقة صحية بينها .

المعلم : سوف أوجّل نقاشك في أحقية العواطف والانعلاات في البقاء مستقلة الآن ، وأقتصر على سؤالك عن علاقة العواطف بالتفكير فأقول لك إن التفكير يستمد طاقته مما هو عاطفة ، ولكنه هو في ذاته في صورته النقية الموضوعية لا يصطبغ بالعواطف اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خالياً(*) .

الطالب : تقول إن التفكير يستمد طاقته من العواطف ، إذا ماذا تفعل الدوافع إذا ؟

المعلم : لماذا تتمعل الأمور ، هلا تذكرت أن موضوع العواطف هو والدوافع يمثلان الوظائف الدوافعية معاً ، وأن هذا فصل تال .

الطالب : إذا فحدثنى عن التفكير وكيف يكون خالصاً من هذه الشوائب وسلياً ؟

المعلم : شوائب ونحن نتكلم عن الطاقة ، الله يساعذك ، وعموماً فإن كفاءة

(*) Thinking is motivated by emotions; but in its pure form it is the least emotional unless it is autistic or fantastic.

التفكير تتوقف عند^(١) كيفية تناول موضوعه ثم^(٢) على مدى الدوافع الحافزة له وأخيراً على^(٣) كفاءة استعمال الخبرات السابقة ، كما يتوقف على^(٤) مدى المعلومات المتاحة حول المشكلة ، وكذلك على^(٥) وضوح المفاهيم والأدوات المستعملة فيه واستبعاد الإعاقات الانفعالية والعاطفية(*) .

الطالب : لقد فلتني أن أسألك عن أنواع التفكير حين قلت منذ قليل « اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خياليا » وكأنني أعرف ما هو التفكير الدائى وما هو التفكير الخيالى .

المعلم : لا أستطيع أن أهرب منك أو أقول « أى كلام » ، وهذا عيب اختياري لك « ذكيا » ، فلا تحمل مسئوليتي ، اسمع يا سيدى التفكير هو التفكير السليم الذى ذكرنا ، وهو التفكير الموضوعى الخالى من « شوائب » العواطف كما أسميتها ، وهو الترابط وإعادة الترابط والإفادة من العلاقات وصنع الجديد منها ، هذا هو الذى يستأهل أن يسمى تفكيراً ، أما مادون ذلك فإنه خلط بين التفكير وبين وظائف أخرى ، ومع ذلك ومن أجل خاطر عيون الامتحان فإن تقسيم التفكير يعتمد على الزاوية التى نراه منها ، فإذا نظرنا إليه من زاوية الطريقة ذاتها التى يتبناها لا يمكننا أن نميز : (١) النوع البسيط الذى يربط بين مخزون الذاكرة وما يصل من معلومات ، وكأنه الإدراك ، بل هو هو الإدراك بشكل أو بآخر (٢) ثم النوع الذى تنلب فيه المحاولة الخطأ على المستوى العقلى ،

(*) Efficient thinking depends on:

- (1) The how of conceiving the problem or defining the goal.
- (2) The strength of motivation.
- (3) The efficiency in applying principles learnt from past experience.
- (4) The extent and adequacy of available related information.
- (5) The clarity of eliminating interfering emotional factors.

وهو شديد الشبه بما أسميناه التعلم البصري ، والاختلاف الوحيد هو أن هذا التفكير البصري يستعمل ما سبق أن أسميناه التعلم البصري ، ويفتج عنه في الظروف الحسنة تعلم أيضا من نفس النوع وهناك مراجع تفصل بين التفكير بالتجربة والخطأ والتفكير البصري وأى التجربة والخطأ على المستوى العقلي) وإن صرح هذا في الحيوانات فإنه لا يصح بنفس الدرجة في الإنسان ، وعموما فإن هذا النوع من التفكير يربط بين الخبرة السابقة ، والحاضر المتاح والماض ، وبعد النظر المستهدف غاية بذاتها ، وهو يتبع منهج الفرض والاستنتاج Hypothetic-deductive.

الطالب : بصراحة لقد اختلط الأمر علي ، حين اختلط الإدراك بالتفكير بالتعلم ، ولن أسألك مرة ثانية لأنك ستجيب أن هذه هي طبيعة علمنا والأمر يتوقف علي زاوية رؤيتنا وعلى لغة حديثنا حفظتك حتى اليأس ، أكل أكل وأمرى إلى الله .

المعلم : إذا أردنا أن ننظر إليه من زاوية الذاتية والموضوعية لقلنا أن هناك (١) التفكير المتمركز حول الذات Egocentric وهو عاطفي ومتميز ، وتقيضه هو (٢) التفكير الموضوعي Objective ، وهو خال من التأثير بالانفعال ومن التعصب ، ويسمع بالمراجعة ، ويعتمد على الحقائق ، وعلى أقل قدر من الذاتية .

(*) Thinking could be seen in terms of the 'how' of the process:

(1) It could be **simple**, just as perception; giving meaning to a stimulus.

(2) It could be an **actual trial and error** (mainly in animals and young children). This could occur on a mental level and takes a **hypothetic-deductive** pattern and is mainly restricted to human beings starting from late childhood. It is sometimes called **insight** thinking. It utilises **hind-sight**, **forsight** and **present information**.

الطالب : إنى لا أتصور — بصراحة — تفكيراً لا يصطبغ بكل ماهو ذاتى ،
أو بأسلوبك ليس ذاتياً ، وما أغرب الفاظك يا أختى .

المعلم : عندك حق ، حتى أن كلمة « الموضوعية » (*) أصبحت أملاً أكثر منها
واقعا ممكننا ، والحديث الآن يجرى عن الذاتية المنفردة الخالصة ، فى مقابل
الذاتية المتبادلة Intersubjectivity ، معتمدين على الاتفاق بين أكثر من
ذات حول ظاهرة ما ، حتى أقرت هذه الطريقة كبديل نسبي عن الموضوعية ،
واعتبرت صحيحة معلوماتها على قدر ما تتميز به الذات المتفقة عليها من
موضوعية فى نوع وجودها .

الطالب : لا لا . . . عندك ، لا أستطيع أن أتابع ولا حرف مما تقول .
المعلم : يا سيدى ، فى علمنا هذا بالذات ، تكاد تكون الموضوعية المطلقة من
المستحيلات ، ألسنتى معى فى ذلك ؟
الطالب : حسب فهمى . . معك .
المعلم : فنحن نلجأ إلى أخف الأضرار ، وهى أن يكون الباحث ذات نفسه من
من نوع جيد .

الطالب : نوع جيد ؟ مستورد ؟ أم بالضمآن ؟
المعلم ؟ : رجعنا إلى السخرية ؟
الطالب : ماذا أقول لك ؟ تقول باحث من نوع جيد ، ثم ما لهذا ولحديثنا عن
التفكير الموضوعى .

المعلم : ألسنتى أنت الذى قلت أنك لا تتصور تفكيراً لا يصطبغ بما هو ذاتى ، وقد
وافقتك على ذلك ، إذا لا بد أن تتفق على ماهية الموضوعية فى التفكير ،

(*) Objectivity, in its pure form, proves to be more and more a far reached goal. It is giving its place to a nearer phenomenon known as inter-subjectivity. This means that what is to be considered relatively objective is what a group of people (usually of certain qualities) can agree upon to be so.

وعلاقتها بألة القياس، وهى هنا الإنسان ذات نفسه ، فإذا قلت من «نوع جيد»، فإنى أعنى أكثر موضوعية ، أى أنه يستطيع أن يكون أقل تمصبا ، وأكثر سمماً لما يقال ومراجعة لما يرى ، وتقبلاً للاختلاف ، وبممارسة للدهشة ، واحتمالاً للجديد وكل ذلك يجعل تفكيره ، وخاصة إذا تبادله مع آخر ، ياجبداً من نفس النوع البشرى سالف الذكر ، أكثر موضوعية ، ويسمى ما يتفقان (أو يتفقون عليه) صحيح بالاتفاقية أو التراضى Consensual Validity .

الطالب : الله الله !! ستوصل إلى العلم وتكشف المعرفة بفقود «القسمه والتراضى» أحسنتم والله ، ومع ذلك فأنت تهز تمصبي لفكرى، وتفق به، حتى أكاد أختل .
المعلم : الشر يبعد عنك ، ويحفظ الله عليك شجاعتك وذكاؤك معاً ، فهاتين الصفتين هما اللتان تسمحان باستمرار حوارنا .

الطالب : ترشونى بالمديح ثانياً ، إستمرو ولا يهملك .

المعلم : آخر تقسيمه للتفكير قد تقابلها فيما يتصادف بين يديك من كتب هى ما ينظر إليه من جهة اتصاله بالواقع (١) فالتفكير الواقعى Realistic هو شديد الشبه بالتفكير الموضوعى سالف الذكر (٢) والتفكير المثالى Idealistic thinking هو شديد البعد عن الواقع والقرب من عالم المثل صعبة - أو مستحيلة التحقيق - وهو يرضى الذات ويحسن منظرها أمام صاحبها ، ولكن فاعليته أقل بكثير ثم (٣) التفكير الخيالى Fantastic وهو مبتمد عن الواقع أيضاً ولكن دون حتم كونه مثالياً من عدمه ، وقد يكون مرتبطاً بتحقيق الأمانى فى عالم الخيال Wishfulfilling thinking ، وقد يسمى التفكير الأمل أو الدافئ autistic حين تتحكم فيه العوامل الداخلية والدفاعات الخفية (الميكانيزمات) تحسباً مطلقاً .

(*) Thinking could also be classified into:

(1) Realistic (2) Idealistic and (3) Fantastic.

الطالب : ألم تذكر لي منذ قليل نوعاً أسميته « ذاتويا » وأظنك ترجمته *Egocentric* ،
ثم ها أنت ذا تتكلم عن النوع الذاتى وتسميه *Autistic* ، أرسنى على برحق
لا أرتبك .

المعلم : حاضر حاضر ياسيدى ، الصعوبة فى اللغة والترجمة ، إذ لابد أن ننحت الالفاظ
لنفرق بين المفاهيم وبعضها ، وإن كان لا يخفى على ذكائك أن ما هو ذاتوى
لا بد وأن يتلى بما هو « ذاتى » أى أن ما يتركز حول الذات لا يعدو أن
يكون محكوما برغباتها وخفاياها ودفاعاتها فهو ذاتى أيضا ، ولكن ينبى
أن تعذرني وتعذر لفتنا فى مرحلتنا هذه وهى تقتحم مختلف مجالات العلم
اقتحاماً ، وهى غنية ومرنة وقابلة للتعديل .

الطالب : ولكنك ذكرت أن التفكير الذاتى هو نوع من التفكير الخيالى فهل
الخيال أو التخيل تفكير .

التخيل (والأحلام)

Imagination & Dreams

المعلم : طبعا تفكير ، بل عز التفكير ، ألا تذكر أننا قلنا إن التفكير هو نوع من
الترباط وإعادة الترباط والخيال هو ترباط على مستوى أعقد وأسهل معاً .

الطالب : كيف يكون أعقد ثم يكون فى نفس الوقت أسهل ؟

المعلم : هو أعقد لأنه ليس مألوفاً ، هو تكوين ترباطات جديدة غريبة فى العادة
لم يسبق أن يصحب بعضها بعضاً ، وهو أسهل ، لأنه ليس ملتزماً بالقواعد
الثابتة السابقة ، فأى شيء أو معلومة أو جزء من معلومة يمكن أن يربطها
التخيل بأى شيء أو معلومة أو جزء من معلومة اللهم إلا فى التخيل الموجه
المشول وهو قوام الابداع .

الطالب : الله الله !! تخيل غير مشول (!!) ، هذا كلام غريب على العلم ، ياسلام
« لو كنت المشول » .

المعلم : ماذا كنت تفعل ؟

الطالب : كنت ألتى كل تخيل غير مسئول ليرتاح الجميع .

المعلم : هذه هى القسوة الشبابة الخطرة ، إن للتخيل (وهو الإبداع غير المسئول وغير الموجه إذا أردت) فوائد لا يمكن الاستغناء عنها .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : (١) إنه بمثابة أجازة للمخ من الوعي التسلسلى الترابطى الموجه باستمرار
(٢) إنه بمثابة لعبة العقل الذى تسمح بمودته إلى النشاط المنظم المنطقى أكثر تماسكا .

(٣) إنه يسمح بالبعد عن الواقع فى راحة خيالية محببة ، مادنا ملتزمين بالرجوع إلى الواقع « كما كنت » .

الطالب : « كما كنت » ؟

المعلم : وأحسن ، إذا كان التخيل قد أدى وظيفته .

الطالب : إذا كيف تسميه بعد ذلك غير مسئول ؟

المعلم : آسف . . عندك حق ، يبدو أنه مادام مفيدا فهو مسئول عما يحدث من فائدة ، ولكن دعنا نسميه غير موجه ، أو غير مقصود لذاته . المهم أنه ليس عملا هادفا على قدر مانى والسلام .

الطالب : وهل هذا اللعب العقلى كله واحد أم ستصنّفه لنا كالعادة ؟

المعلم : جئت به لنفسك ، خذ عندك (*) :

(*) Free imagination could be :

(1) **Imaginative play** in children in the form of make-believe or story telling where the child narrates or acts in fantasy as if it is actual reality. =

١ — هناك اللعب الخيالى الذى يمارسه الأطفال عادة فى شكل قصص من نسيج الخيال أو القيام بأدوار يتمصون فيها الكبار أو أبطال السينما وإضافة تفاصيل جديدة وعليها وما شابه ذلك .

٢ — ثم هناك أحلام اليقظة عند المراهقين خاصة .

الطالب : والمراهقات ؟

المعلم : والمراهقات يا سيدى ، ولكن خبتك هذا يشير إلى أن خيالك وأنت تتصور « مراهقة » تستغرق فى أحلام يقظة بما فى بالك ، هو نفسه نوع من أحلام اليقظة .

الطالب : هذه واحدة لك ، أكل لو سمحت ، لأنك قصرت التخيل على الأطفال والمراهقين وكأن جنابكم لا تتخيلون .

المعلم : بالعكس ، بل لعل خيالنا أخطر لأنه لا يفيد كثيرا ، كما أنه جامد غير متحرك ومختلط بالواقع بشكل شديد .

٣ — وكثير من التفكير الذى أسميناه التفكير الآمل Wish fulfilling أو الذاتى Autistic أو المتمركز حول الذات (الذاتوى) Egoistic أو أى تفكير غير موضوعى لابد وأن يحمل تخيلا بدرجة أو بأخرى .

= (2) Day dreams, particularly in adolescence which is usually wishfulfilling, rationalization and compensation.

(3) Most autistic, egoistic and non-realistic thinking include some form or another of imagination.

(4) Dreams may be considered as a sort of imagination in their basic essence. Although they occur beyond normal consciousness during sleep, they are free associations, predominantly pictorial and utilizing primary processes (such as condensation, symbolization,... etc).

— ١٤٢ —

الطالب : ولكن قل لى إذا كانت أحلام اليقظة نوع من التخيل أليس من الأولى أن تكون الأحلام الفعلية نوعاً من التخيل كذلك .

المعلم : يا سلام عليك وعلى أسئلتك المضيئة ، نور الله عليك .

الطالب : وعليك ، لا بد أن وراءك نية استدراجى ، أنا لا أعرف أى إضاءة فى سؤالى بالله عليك .

المعلم : ٤ — إن الحلم ياسيدى هو عز التخيل ، وهو يحدث أثناء النوم ، ولكنه ترابطات حرة غير موجبة ، ثم هو صور تتألف كيفما اتفق فى أغلب الأحوال ، ثم هو بعيد عن الواقع تماماً ، وعن التسلسل المنطقى ، وكل ذلك يشبه التخيل تماماً ولكن

الطالب (مقاطعاً) : يا ولى من لكن هذه .

المعلم : لكنه لا يحدث فى الشعور الواعى ، وبالتالى فاعتباره نوعاً من التخيل يحتاج إلى استعمال القياس أو المجاز أو تفسير آخر .

الطالب : ولكنى أذكرك أنك لا ترتاح إلى لفظ اللاشعور وتعتبر كل ما هو غير ظاهر شعورى أيضاً ولكنه شعور هقيق ليس فى متناولنا .

المعلم : هذا هو التفسير الآخر الذى يسمح للمعلم بأن يعتبر تخيلاً .

الطالب : وهل له نفس الفوائد التى ذكرت .

المعلم : فوائد ؟ إن الأحلام لو تعلم ، وكما ثبتت بأبحاث رسام المخ الكهربى ، وكما عاينتها فى خبرتى الكاينيكية لتبدو فى نفس أهمية اليقظة بما يحدث فيها من إدراك وتفكير وتعلم وتذكر ، بل إنه قد خيل إلى أحياناً أنها أهم من اليقظة .

الطالب : أهم من اليقظة ؟ !

المعلم : أقول خيل إلى ..

الطالب : خيل إليك ؟ وهل سأبنى معلوماتى على ما خيل إليك ؟ الله الله !!

— ١٤٣ —

المعلم : صبرك بالله ، لقد أجروا تجارب على الحرمان من النوم وثبت أنها تخلل
التوازن لدرجة الهاوسة والحداد الحسى وحتى الهياج .

الطالب : ياء ١١ شىء أشبه بالجنون .

المعلم : هو كذلك .

الطالب : لا ياعمى ، يكفى هذا وسأذهب لأنام .

المعلم : نوم العافية ، ألا ما أصدق أقوال العامة ، فعلا النوم صحة وعافية !

الطالب : ولكنك تتكلم عن الحرمان من النوم وليس عن الحرمان من الأحلام .

المعلم : بل لقد أجروا تجارب على الحرمان من الأحلام (*) بوجه خاص وثبت أنها
تحدث نفس الاثر الذى أخافك .

الطالب : أى والله أخافنى بحق ، ولكن كيف يجرون هذه التجارب و« ينشنون »
على الحلم فيحرمون المحرب عليه منه بالذات دون النوم الآخر ؟

المعلم : لا تجرئنى إلى التفاصيل ، وباختصار فإن ذلك يتم بمساعدة رسام المخ
الكهربى حيث يوجد علامات مميزة لما يسمى « النوم الحالم » .

الطالب : النوم الحالم ؟ وما هى تلك العلامات .

المعلم : يا أخى لا تجرئنى ، إنه فترة النوم الذى تحدث فيه الأحلام ويصاحبها
ذبذبات سريعة تظهر لمدة عشرين دقيقة كل تسعين دقيقة ، ويمزونها إلى حركة
العين السريعة وكأنها تلاحق صور الحلم ، وإذا أيقظت النائم أثناءها يتذكر
فى المادة الحلم الذى كان يحلم به لحظتها .

الطالب : النائم منمض العينين يلاحق صور الحلم ؟

المعلم : ولم لا ، لأن الصور تصدر من الداخل ، والإثارة داخلية والملاحقة داخلية ،

ولقد أسموا هذا النوع من النوم — نسبة إلى هذه الحركات — باسم : نوم حركات العين السريعة **نحس** REMS Rapid Eye Movement Sleep.

الطالب : **نحس** ، أهكذا تفعلون باللغة تحت اسم العلم .. **نحس** ؟؟

المعلم : اللغة لاحقة للمعرفة وخادمة للعلم وليست سجناء للمعرفة ولا قيادا على العلم .

الطالب : **نحس** ؟ **نحس** ؟ كيف سأحفظ هذه الكلمة بالله عليك ؟ « **نحس** **نحس** » **نحس** .. يا الله ... أكل أكل ، هل جاءت من هذه ؟

المعلم : أنت الذى فتحت الباب وعليك إغلاقه .

الطالب : ولماذا ؟ لجمل المائة مائة وواحد ، ماذا عندك أيضا .

المعلم : أريد أن أذكرك بفوائد النوم والأحلام حسب ما رأيتها فى خبرتى الكليسيكية(*) :

١ — إن أهمية الأحلام ليست فى محتواها بقدر ما هى فى وجود الظاهرة ذاتها .

(*) يمكن الرجوع لبعض التفاصيل بهذا الشأن فى كتابي : دراسة فى علم السيكوپاثولوجى صفحات ٢٢٧ ، ٢٦٩ ، ٢٧١ ، ٢٣٨ ، ٢٧٣ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦ ، ٦٢٧ ، ٦٣٩ ، ٦٤٠ ، ٧٠٢ ، ٧٠٣ ، ٧٠٤ ، ٧٤٠ .

(*) Dreams represents free associative activity reorganizing acquired and stored information. This is complementary to what happens during wakefulness.

(1) The dream phenomenon seems to act as a safety valve against disorganization and malfunction of the brain.

(2) Deprivation of sleep in normal individuals produces irritability, hallucinations and even excitement. This picture simulates mild psychosis. Deprivation of dreams (i.e. Rapid eye movement sleep; REM sleep) produces the same picture.

(3) It solidifies the learnt material in a harmonious set or organization and thus it becomes more efficient, ready to act and reproducible.

(4) It represents the basic component of the natural pulsating analogue of brain function.

٢ — إن الترابط الذى يحدث فى الحلم هو اجترار للمادة الموجودة ومحاولة
فسولوجية نفسية لإعادة تنظيمها .

٣ — إنه من خلال نشاط الأحلام السوى تثبت المادة المتعلمة وترتب
بحيث تصبح أقرب إلى الفاعلية عند اللزوم ، فتنشط الحلم جزء مكمل لعملية
التعلم إذا كنت تذكر الصور المنطبعة وما سبق أن ذكرناه ، فإن هذه الصور
هى التى تتمتع ونحلم بها .

٤ — إن الأحلام صمام أمن ضد الجنون ، حق ولولم تتألف مع مادة
اليقظة أولاً بأول .

٥ — إن التناوب بين اليقظة والنوم والحلم هو جوهر طبيعة الحياة العقلية
حق أنى قابلته بلبضات القلب(*) اندفاعاً وتراحياً .

الطالب : عندك ، لقد كنت أظن من فرط حماسك أننا ، لاننام لنتراح ولكننا
ننام لنحلم .

المعلم : ونعم ما قلت ، ولكن يبدو أننا ننام لنتراح ونحلم ، ونحلم لتنظم حياتنا
العقلية ويثبت محتواها ، ونطلق مالا نستطيع أن نطلقه فى اليقظة . . .

الطالب (مقاطعاً) عندك عندك ، أنت ما صدقت وانفتحت .

المعلم : حاضر يكفي هذا فما هو إلا ذليلك إلى النفس وليس مرجعك فيها .

الطالب : ولكن قل لى ألم يكن « فرويد » على حق إذا حين أعطى تفسير الأحلام
كل هذه الأهمية .

(*) يمكن الرجوع إلى تفاصيل هذه الفكرة فى كتاب دراسة فى علم السيكوباتولوجى
وخاصة صفحات ١٣٥ ، ١٣٦ ، ١٥٦ ، ٢٠٠ ، ٢١٥ ، ٢٤٦ ، ٢٢٩ ،
٦٤١ ، ٧٠٢ .

المعلم : أشهدك على نفسك أنك أتت الـذي تمود لفتح الموضوع .

الطالب : هذه المعلومة وكفى .

المعلم : من يدريك متى أكتفى ، أنا ما أصدق أن تفتح شهيتك حتى أغرقك بما آتني أن يسمعه أحد ، اسمع يا سيدي إن لي رأيا في هذا الموضوع قد تجده غريبا ، أو جزء فيما يلي حتى لا أطيل .

الطالب : ولم لا ؟ أطل أطل حتى « تكمل » ، هذه فرصتك !!

المعلم : كله منك تلخذ عندك :

١ — إن فرويد عبقرى فريد(*) ، اجترأ اكتشافه عن الأحلام أهم ما اكتشف وأنه « حدىس لا يؤتى المرء مرتين في عمره » وفي نفس الوقت اعتبر أنه اكتشف « أكثر الأمور بداهة » .

٢ — ومع ذلك فإنى أعترف أن ما حدث بعد هذا الحدىس هو سوء تأويل له ، فقد اكتشف فرويد بحدىس المباشرة وعمق الرؤية (داخل ذاته فى الأغلب) أن الأحلام من أكثر الأمور أهمية لاستمرار حياة الإنسان وتوازنه وحين ذهب لتفصيل ذلك حتى يصبح حدىسه علما قابلا للانتقال بالغ فى أهمية محتوى الحلم دون ظاهريته فى ذاتها .

٣ — إنى أستطيع أن أقول لك رأى أن فرويد العظيم قد فتح باب القصر العظيم ، ولكنه لم يدخله حيث شغلته قراءة النقوش على الجدران عن معرفة الوظيفة الفعلية والحركة التنظيمية الهائلة داخل هذا الكيان الرائع .

(*) Freud's intuition about the indispensable role of dreams in normal life was a touch of genius. However it proved later on that the dream phenomenon in itself, rather than the interpretation of dreams is the fact that counts.

الطالب : الرائع ؟

الطالب : ولكنه لم يكن عنده الوسيلة لذلك .

المعلم : عليك نور ، فلم يكن عندهم حينذاك رسام للمخ الكهربائي ، ولا فكرة عن ما هو نوم حالم ، ولا دراسة عن تأثير العقاقير المختلفة المعالجة للمرض النفسى على كمية هذا النوم ، ولا خبر عن أثر الحرمان من هذا النوم الحالم على توازن النفس .

الطالب : ما أحل العلم اذ يقبل جوهر الأشياء ويتغاضى عن انحرافات التفاصيل فيسكمل بعضه بعضا .

المعلم : بهذا التعليق منك أرتاح أنا بدورى وأسألك هل هناك علاقة بين الحلم والتخيل ؟

الطالب : نعم؟ نعم؟ ولكنى جاهز لكل أسئلتك هذه والاجابة التى فهمتها هى أن الحلم نوع من التخيل الحر على مستوى شعورى أعمق يعيد تنظيم محتوى المخ ، ويثبت تعليمه ويوالب بين تناقضاته ويفرغ بعض محتواه كصمام أمن ، أليس هذا ما قلته تقريبا .

المعلم : إن هذا يكفى لأن السخول فى تفاصيل أكثر لن ينتهى بنا إلا إلى تفاصيل أكثر فأكثر ، والمشكلة فى اعتبار الحلم نوعا من التخيل تأتى من الاختلاف حول إمكانية أن يكون الترابط الخيالى بعيدا عن الوعى ، ولو أن هذا هو ما يحدث تماما فى فترة الكون فى : الإبداع : وهو التخيل الهادف الوجه(*)

الطالب : أخيرا ستحدثنى عن الإبداع ، هاتما ياساقى .

المعلم : ساقى ماذا ؟ وهاتما ماذا ؟ نحن نقرب من أعظم وظائف الكائن الإنسانى النفسية ، فالزم الوقار وأحسن الاستماع .

(*) Creation is directed goal seeking imagination.

الطالب : ولكنى أحسن الاستماع أفضل حين لا أترم الوقار .

المعلم : تظاهر به على الأقل حتى لا تنقطع سلسلة أفكارى .

الطالب : لا أعدك إلا بما أستطيع ، وهأنذا منعت .

المعلم : الإبداع هو هو التفكير فى أعظم أشكال قدرته على إعادة الترابط بشكل جديد حتى ليخلق توليفات جديدة(*) .

الطالب : توليفات جديدة ؟ إذا فهى ليست ترابطات مثل التى ذكرناها فى الإدراك والذاكرة وحتى التعلم .

المعلم : معك حق ، ولقد خطر فى بالى أن أسمى هذا الابداع ما بعد الترابط (أو التفكير البترابطى)(**) . ولكنى اكتفيت بأن أعتبره الترابط الأسمى ، والمهم أنه ترابط لتأليف كيانات وتوافقات جديدة ، أكثر منها استعادة لترابطات وتسلسلات مكررة .

الطالب : لماذا تصر على حكاية « ترابط » « ترابط » ، أليس الإبداع هو خلق الجديد كما ألحت :

المعلم : يا أخى هل يخلق الجديد من الهواء الطلق أم من ربط جديد يصنع كلا جديدا من أجزاء قديمة .

الطالب : أليس هذا هو التخيل ، ربط أى شيء بأى شيء ؟

المعلم : هل نسيت أن هذا التأليف الحر بين أى شيء وأى شيء هو التخيل غير

(*) Creation is but thinking in its highest ability to associate and reassociate to create new synthetic structure.

(**) Metaassociative thinking.

المسئول ، وإن أكبر مثال على ذلك هو التأليف بين النصف الأعلى لجسم إنسان والنصف الأسفل لجسم سمكة في تخيل أسطورة هرور البحر .

الطالب : وهل هذا إبداع وفن ؟

المعلم : ياسيدى لا تخلط ، هذا هو التخيل ، فإذا دخل في نسيج قصة أو رسم تشكيلي متناسب ، أو في قصيدة شعرية أو حتى في فكرة غواصة أصبح هو الإبداع لأنه لم يصبح « أى كلام » ، و « أى ربط » ، بل أصبح خلقاً وتأليفاً جديداً بين أجزاء قديمة .

الطالب : كل ذلك تريد أن تصوره لى باعتباره عمليات في المخ ؟

المعلم : نعم نعم ، ولعل في هذا ما يضاعف رغبتك في الاستماع ، إن قمة الترابط بلنة المخ تتم على مستوى ترابط النصفين الكرويين Cerebral hemispheres إذ يعملان معاً في تناسق فائق .

الطالب : هكذا تريد أن تؤكد أن علم النفس هو وظيفة المخ الأعلى .

المعلم : عايك نور ، وأذكرك أنكم في الفسيولوجى لم تعيروا النصف المنحى Recessive hemisphere أى اهتمام .

الطالب : أى والله ، وقد كنت أعجب وأنا إذا كر أن منطقة بروكا Broca's area تقع في النصف الأيسر فقط لمعلمنا ، وكنت أساءل يبنى وبين نفسى عن الحكمة في هذا ، وما فائدة النصف الآخر .

المعلم : إن هذا التساؤل هام وخطير ، وقد بدأ منذ سنة ١٩٦٤ ، وصفه عالم الأعصاب الفيلسوف المبقرى هوجلنج جاكسون Hughling Jackson ، وفي سنة ١٩٢٦ قال هانشن Henshen أن المخ الأيمن أقل أهمية من الأيسر (*) وهو ليس إلا عضوا ناقصاً ومخزناً .

(*) سوف نتحدث عن المخ الأيسر دائماً باعتباره الطاقى في الشخص الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للشخص الأيسر ولن نشير إلى التنبيه على ذلك ثانية في السياق القادم حتى نهاية الفصل .

- ١٥٠ -

الطالب : وحق لو كان غزنا ألا يدل ذلك على أهميته وقد سبق أن قلت إن الإنسان « كم من المعلومات ؟ »

المعلم : تمسك لى على الواحدة ، نعم كم ولكنه كم نشط جاهز لتوليفات جديدة باستمرار كما أن فى كل ناحية من المنح تخزن تصانيف مختلفة عن الناحية الأخرى ، نظام على أحدث ما وصلت إليه الحياة ، فقد ثبت أن للمنح الأيمن علاقة بالصور والأتام والتراكيب الكافية فى حين أن المنح الطاغى له علاقة بالرموز والأجزاء السلسلة أكثر .

الطالب : الله الله !! أرشيف منظم حسب الصنف ؟
المعلم : يكاد يكون الأمر هو ما تقول ، وهو ليس أرشيفا فحسب بل وظائف متخصصة بأكلها .

الطالب : تريد أن تلهمنى أن وظيفة نصف المنح المتنحى غير نصف المنح الطاغى ؟
المعلم : نعم ، ولقد لاحظت منذ قليل أنى أتكمم عن المنح الطاغى وليس نصف المنح ، وكان هذا قصدا منى لأخطأ .

الطالب : أى أننا عندنا غنين لا منح واحد .
المعلم : وربما أكثر ، ولكن الأمر يتوقف على طبيعة استعمال التعبير .

الطالب : لن أسأل حقى لأفصحنى فى التفاصيل ، فماذا عندك من أدلة على طبيعة عمل المنح المتنحى .

المعلم : وصفت عالمة سوفيتية اسمها لوريا Luria من قديم تفوق هذا المنح فى الموسيقى ، فقد وصفت حالة ملحن أخرج أعظم أعماله بعد أن أصيب بالمجز عن النطق (الأنازيا Aphasia) نتيجة لإصابة مباشرة للجانب الأيسر ، وقد ثبتت هذه الظاهرة من قديم فقد وصف دالين Dalin منذ سنة ١٧٤٥ حالة من فقد النطق التسلسلى (وهى أساس اللغة مثلا) مع الاحتفاظ التام بالقدرة الموسيقية

— ١٥١ —

حيث وصف شخصا أصيب بشلل أيمن تام وفقد النطق ومع ذلك احتفظ بقدرته على غناء ترنية تسليح كما هي تماما بمجرد أن يساعده آخر على بدايتها ، وقد اعتبر «هنشن» أن الجانب الأيمن بدائي في أغلب النواحي ، واعتبر — إذا — أن الغناء يتم بواسطة الجانب الأيمن بعد فقد النطق نتيجة لإصابة الجانب الأيسر .

الطالب : بدائي ؟ اليس في ذلك ما يفسر ما أخذناه في الثانوية العامة من أن الشعر سابق في تاريخ الأدب للنثر والشعر موسيقى والنثر تسلسل .

المعلم : هذه إشارة طيبة .. تطمئننى على أنك فاهم .

الطالب : والله ولا فاهم ولا يحزنون ولكنى أصبر نفسى .

المعلم : هل تكفى هذه الإشارة في هذا المجال ؟

الطالب : لا .. لا .. إن هذا الموضوع هو أول موضوع يهرنى ويطمئننى أنك لم تضحك على حين قلت إن علمك هذا هو وظيفة المخ مثله مثل بقية فروع الفسيولوجيا التى ندرسها ، هات كل ما عندك حق ولو لم يكن علينا فى الامتحان .

المعلم : مادام هذا هو طلبك فأعلم أنه قد ينطبق على ما وصف حالة الموسيقى الشهير رافل Ravel الذى أصيب فى قمة مجده بفقد القدرة على التعرف التحليل للموسيقى فى حين لم يفقد القدرة على العزف ، كما أنه لوحظ أن بعض الخبرات الشعرية قد تظهر لأول مرة بعد الإصابة الجزئية أو المؤقتة بفقد النطق نتيجة للإصابة يتلف المخ الأيسر .

الطالب : إذا يحق لى أن أتخيل أنى لو شرحت مخ موسيقار أو موسيقى لوجدت مخه الأيمن أضخم وأزعم .

المعلم : نكتة هذه أم سخرية ؟ إن وظائف المخ فى قمة كفاءته تكمل بعضها بعضا ،

فكل مغ (أو كل نصف إذا هئت ونحن تسكلم عن التكامل) له تخصصه ، ولكنه يكمل الآخر .

الطالب : ولكنى أذكر وأنت تحدثنى عن ظاهرة الرؤية السابقة Deja vu أن النصفين تصلهما نفس الصورة في الإدراك بفارق جزء من جزء من الثانية ، وقد شيرت بذلك أن الإنسان في هذه الحالة يحيل إليه أنه رأى نفس المنظر قبل ذلك ، وقد فهمت أن النصفين يقومان بنفس الوظيفة وهى الإدراك هنا مثلاً .

المعلم : ذا كرتك تمام التمام ، نعم لقد حصل ، ولكن تبدو أن التفاصيل تختلف ، أى أنها يشتركان في الوظائف من حيث المبدأ ، ويختلفان في التفاصيل .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : أغلب الدلائل تشير إلى أن المغ الأيسر (الطاغى) هو المختص باللغة أو التفكير الرمضى أو الإسنادى .

الطالب : وما التفكير الإسنادى لو سمعت ؟

المعلم : ألم تأخذ في النحو المسند والمسند إليه ، إن هذا هو التفكير الاسنادى واسمه بالإنجليزية Propositional وقد اعتبر جاكسون من قديم أن وظيفة المغ الطاغى ليس امتلاك Possession الكلمات ولكنه استعمالها ، فالإسناد ليس مجرد تتابع الكلمات ولكنه أن تشير كلمة للأخرى بحيث تعطى الكلمتان (أو الكلمات) معاً معنى لكل منهما .

الطالب : أخشى أن يستدجنا الإطناب - وهو طابك مثلاً هو طابى - إلى الخروج عن الموضوع ، فهلا اختصرت لى الحكاية في الفروق بين عمل النصفين ؟

المعلم : هل تحتل الجداول ؟ إذا سأقل لك جدولاً لحصة « بوجن » Bogen مشيراً إلى تاريخ عمل كل نصف والوظائف المقترحة من وجهة نظر العالم الذى وصفها .

الطالب : ياليت أخى ولو فى الهامش .

المعلم : حبا وكرامة ، دعه للهامش (*)

(*) جدول يبين الفروق بين عمل اللغين معا واسماء من وصفوه وتاريخ ذلك

الباحث العالم والتاريخ	النصف الطاغي (الأيسر عادة) Dominant hemisphere	النصف المتخفى (الأيمن عادة) Recessive hemisphere
Jackson (1864)	Expression التعبير	Perception الإدراك
Jackson (1874)	Audito-articular السمعى - المنطقى	Retino-ocular الشبكية العينى
Jackson (1876)	Propositionizing الاستنادى	Visual imagery البصرى التحليل
Weisenberg & McBride	Linguistic لغوى	Kinesthetic حركى
Anderson (1951)	Storage تخزينى	Executive تنفيذى
McFie & Pierrey (1952)	Education of relation تعلم العلاقات	Education of correlation تعلم الارتباطات
Milner (1958)	Verbal لفظى	Perceptual - nonverbal إدراكى - غير لفظى
Semmes, Weinstein Ghent, Teuber (1960)	Discrete مميز	Diffuse منتشر
Zangwill (1961)	Symbolic رمزى	Visuospatial مكانى بصرى
Hecsen, Ajurioguerra & Anglergues (1961)	Linguistic لغوى	Preverbal قبلاللفظى
Bogen & Gassaniga (1965)	Verbal لفظى	Visuospatial مكانى بصرى
Levy-Agresti and Sperry (1968)	Logical or analytic منطقى أو تحليلى	Synthetic perceptual ولاق أو إدراكى
Bogen (1969)	Propositional استنادى	Appositional تراكمى

الطالب : لا .. لا .. يا عم .. لاحبا ولا كرامة ، إن مجرد النظر إلى هذا الجدول يطير برجا من مخي ، وإن كنت لا أعلم هل هو البرج الأيمن أم الأيسر .
العلم : لا تنزعج سأبسط لك الأمر ، واحدة واحدة ، كل ما أريد منك أن تعرفه الآن هو عدة أساسيات متعلقة بهذه القضية .

الطالب : ولماذا ؟

العلم : لأنها أساس جوهرى فى فهمك بعد ذلك للأمراض النفسية وخصوصا الجنون بما سيأتى فى الجزء الثالث وعليك خير ، وهى أساس فهمك للترابط على أعلى مستوياته وبالتالى للإبداع ، وهى أيضا أساس تصديقك أن علم النفس هو الأرقى فسيولوجيا المخ ككل .. هل تذكر ؟

الطالب : أذكر ، ولكن ليس معنى ذلك كل هذا الكوم الجدول من الفروق والتفاصيل دون شرح .

العلم : دع هذا الجدول جانبا ، وبما رجعت إليه بعد حين ، وعليك الآن أن تعرف (*) :

(أ) أن المخ مخان (على الأقل) وليس نصفين .

(ب) أن عمل كل منهما يكمل الآخر .

(*) (1) The encephalized brain is, at least, two brains rather than two halves.

(2) The function of each brain is complementary to the other,

(3) The dominant brain resembles a logical sophisticated scientist who perfects using symbols and learning linear (causal relational chaining).

(4) The 'non-dominant' brain (though a misnomer) resembles the artist who utilizes more the pictorial language, the correlative association (rather than the relational causation). It is more concerned with the wholes rather than the parts and is thus active in processes like imagination and condensation.

(ج) أن المخ اللغوى يشبه الشخص العالم المنطقى ، المتحذلق ، الذى يحسن استعمال اللغة والرموز فى تسلسل ويحسن تعلم العلاقات فى سببية متتالية .

(د) أن المخ للتنحى (مع خطأ التسمية) يشبه الشخص الفنان الذى يتعامل بالصور أكثر مما يتعامل بالرموز المحددة ، ويحسن التركيب لا التسبيب ، ويهتم بالكليات والتخيل والتراكم والتكيف .

الطالب : عندك عندك إن ما أعلمه أن العالم مبدع ، والفنان مبدع ، فكيف تفصل بينهما هكذا وأنت تتكلم عن الإبداع ؟

المعلم : هذا تشبيه ، مجرد تشبيه ، لأن ما أريد أن أوصله إليك هو أن الإبداع الحقيقى هو جماع بين ما يسمى فنا وبين ما يسمى علماً ، والفن بصورته ووكلياته ، والعلم برموزه ومعادلاته هما محمودى مصدر الإبداع وقُدس الخلق ..

الطالب : ياه !!

المعلم : إن الإبداع الحقيقى هو نتاج عمل الخين معاً معاً .

الطالب : يا سلام عليك ، هو ذاك ، يبدو أنه هو ذاك وكأن الـ Corpus callosum مهمة جداً فى الإبداع .

المعلم : اسمها بالعربية : الجسم المتداخل (*) ، وقد درسوا عمل نصفي المخ منفصلين

(*) يقول ماك كولوش Mc Culloch وجارول Garol منذ سنة ١٩٤١ أن الجسم المتداخل يحوى من الألياف ما يواويز وي زيد عن مجموع الألياف الهابطة والصاعدة فى أحد النصفين الكرويين ، ومع ذلك فالمعرفة عن حقيقة وظيفته ضعيفة للغاية .

وقد وافق جليس Glees ما استنتجه كل من ميرزوسبرى Myers & Sperry من أن الجسم المتداخل هو الوسيلة التى يستطع بها النصفان الكرويان أن يشاركا فى العمل معاً بحيث يستفيد أحدهما من خبرة الآخر .

وقد كتب ف. برمر F. Bremer « لقد تبين الآن أن وظيفة الجسم المتداخل تصاحب أعلى وأكثر النشاطات تعقيداً فى المخ » .

أيضا من خلال قطع هذا الجسم في بعض الحيوانات الراقية ومن خلال دراسة بعض حالات الصرعين الذين تجرى لهم عملية شق هذا الجسم ومن خلال بعض الأورام التي توقف عمل هذا الجسم ووجدوا دوره هاما لعمل المخين معاً أي هاما جدا للإبداع .

الطالب : يا سلام ، لقد كنت أستبين به في التشرريح لأنه جسم منتظم ليس له علاقات كثيرة وحفظ علاقاته سهل جدا فلم أكن أتوقف عنده ولكن ها أنت تفاجئني أن له وظيفة بالغة الخطورة .

المعلم : حصل ، وقد قال عالم اسمه فيجان Fegan « إن كل الملاحظات تدل على أنه بعد هذه الجراحة نجد أماننا إنسانا له عقليين ومجالين للوعي منفصلين ، والسؤال المطروح هو « هل قطع الجسم المندمل يحدث شقا في وظيفة العقل ، (أو ازدواجا) أم أنه يظهر ازدواجا قائما بالفعل .

الطالب : كدت تقنعني أن لنا غنان فعلا .

المعلم : إن لاشلي Lashley (وهو من أشرت إليه في أول هذا الدليل) يقول بأن علماء النفس - على الأقل في الفترة الأخيرة - لا يجدون سببا أو منطقا في التمسك بفكرة وحدة العقل .

الطالب : إنني أخاف أن تكون كل الدراسات السابقة للتفكير لم تدرس إلا تفكير النصف الطاعى ، أو قل المخ الطاعى حتى لا نحتاج ، فاللغة والكلام والمنطق والحساب كلها تابعة له كما فهمت ، وعلينا إذا أن نبداً دراستنا من جديد للمخ الآخر وبذا يتضاعف المقرر .

المعلم : كل همك المقرر ، المقرر ، ألن تمسق العلم أبداً ؟ نعم ياسيدى نحن نحتاج ربما لمشترات السنين حتى نعيد تنظيم معلوماتنا بعد هذا الفتح الجديد .

الطالب : يا سيحان الله ، علينا هم متائل كما قلت لك ، ولا وقت لدى للعشق ياسيدى .
المعلم : حاضر حاضر ، ولكنى سأغريك ببعض المعلومات من مدارس قائمة فعلا

تؤكد هذا التمييز ، بل سأحاول أن أدخل فيها بمض أقوال الفنانين والمبدعين
حق أجذب انتباهك ، أو أقول لك... ، سأضعها في الهامش (*) حتى لا تنزعج .

الطالب : رغم أنك وضعتها في الهامش فقد انزعجت .

المعلم : أنت حر ، فلانزعج أمام الحقائق العلمية مفيد بلا أدنى شك .

(*) ١ — يقول دسوتوفسكى « إن الضيق الذى ينبع من الطبيعة للزوجات للانسان يترك
آثاره على كل أعماله » .

٢ — يقترح أنفريه جيد أن هناك صراع بين ماهو معقول وما هو غير معقول وأنه
يوجد نوعان من التفكير .

(٣) فرق وليم جيمس William James بين نوعين من التميز وهما التميز التفريقي
الدقيق (التحليل) والتميز الوجودى أو الكيانى (الكلى) .

٤ — إن مدرسة بافلوف واتباعه قد أشارت إلى مسمى الجهاز الإشارى الأول
First signal system وهو أقرب ما يكون إلى التفكير الكلى والجهاز الإشارى
الثانى Second signal system وهو أقرب ما يكون إلى النوع المنطقى للسلسل الثانى .

٥ — إن العمليات الأولية التى وصفها فرويد أقرب إلى النوع الأول والعمليات الثانوية
أقرب إلى النوع الثانى بما يتبع ذلك من يخصص النصفين .

٦ — عبر برونار Brunar عن هذه القضية بقوله « إن «منطق» العلم و «لانطق»
الفن يتحدثان بلغتين مختلفتين تماما ولكن يبدو أن كلا منهما يكمل الآخر » .

٧ — يقول ووش ، وكيس Rusch & Kees ويشمد الكاتب أساسا أن يقلب
الصور غير اللفظية إلى صور لفظية .

٨ — يقول ستيفن سبنر Stephen Spender « إن سمات الفكرة التى أشعر بها
تكتف إلى رذاذ الألفاظ »

٩ — يقول أينشتاين Einestien إجابة على سؤال جاك مادمار Jacques
Hadamard وهو يحاول وصف خطوات إبداعه الفنى :

« . . . يبدو أن المكورات الفيزيائية (العضوية) تعمل كمقومات أولية فى التفكير ،
وماهى إلا علامات وصور فى ارتباطات أشبه باللعب تقريبا ، وفى حالتى فإن هذه المقومات
الأولية هى مرميات أو بعض النوعيات العضلية ، وفى المرحلة الثانية يأتى البحث عن الكلمات
والعلاقات حين يكون اللب الأول قد استوفى حقه جاهزا للإخراج بالارادة » .

الطالب : ولكن خبرنى ، كيف اختص كل نصف ، آسف ، كل مخ ، بوغانة تلك
وهما فى التشريح سواء بسواء ؟

المعلم : هل رأيت فائدة انزعاجك ؟ إنه مزيد من الأسئلة ، طبعا لا أحد يعرف كيف
حدث التخصص على وجه التحديد لأن ذلك يتعلق بتاريخ فيلوجينى (تاريخ
تطور الحياة والاحياء) طويل ، إلا أن نمو اللغة بالذات وتحديداتها فى أحد
الجنين يؤكد أن هذا التخصص أكثر ما يكون فى الإنسان ، إلا أنه لا ينفى
أن يكون هناك تخصص حتى فى حالة عدم وجود لغة ، ويبدو أن كل نصف
(أخطأتى المادة) أعنى كل مخ يختلف عن الآخر من حيث اتقاء المعلومات
الداخلة والمحتوى وربما الترتيب كذلك .

الطالب : يكتفى هذا ، كل شيء « يبدو يبدو » . . ومع ذلك .

المعلم (مقاطعا) : أهم شيء فىك هو « الماذلك » هذه .

الطالب : إتهزها فرصة وهيا .

المعلم : ولم لا ؟ إن الموضوع يطول شرحه ، ولتذكرنا خطوات الإبداع المألوفة ،
لظهرت اعتراضات شديدة حول هذا التحديد بينها بهذا الشكل المسطح .

الطالب : عن أى خطوات تحدث ؟

المعلم : آه !! ألم أقل لك ؟ إن خطوات الإبداع رغم اختلاف التفاصيل تلخص فى (*)

(*) Phases of creative process are summarized as follows:

(1) **Preparatory phase:** identifying the problem and gathering information.

(2) **Incubation phase:** time and the least conscious deliberate attention.

(3) **Inspiration phase:** sudden arrival to the solution as if out of the blues.

(4) **Verification, elaboration and modification phase:** by tests of repetition, trial application and test of time.

(١) المرحلة التحضيرية حيث تختبر المشكلة وتمتلك المعلومات اللازمة
(٢) ثم مرحلة الحضانة وهي مرحلة انتظار ليس فيه نشاط ظاهري يتلاقى تمامًا
مباشرةً بالمشكلة (٣) ثم مرحلة الإلهام حيث يصل المبدع إلى الحل وكأنه ضربة
نملم جاءت فجأة وبقدرة خارقة في حين أنها إعداد ترتيب (٤) وأخيراً مرحلة
التحقيق والتطوير والتعديل وهنا يدخل الحل المطروح من خلال الإلهام
إلى معمل الواقع واختبارات الزمن ليتأكد أوييني أويطور أويعدل .

الطالب : بذهمتك هل تصدق أن من يريد أن « يدع » سوف يمر بهذه المراحل
وأنه ينتقل من سنة أولى إلى سنة ثانية وهكذا ؟

المعلم : طبعاً مستحيل ، ولكن الذي أريد أن أؤكد لك هو أنه لا إبداع بدون
معلومات كافية ، وأن ما يسمى إلهام ما هو إلا نتيجة جهد وخبرة ومعلومات
هائلة وزاخرة ولكنها دخلت في مخ نشاط ناقد يقظ يستطيع أن يعمل ككل .

الطالب : تعني النصفين - آسف الخمين - غير الجسم النندمل ؟

المعلم : نعم ، وأكثر بما لا يترك جزءاً قديماً أو حديثاً إلا واشترك في العملية .

الطالب : يا سائر استر هذا أمر مخيف ، مجرد تصويره مخيف .

المعلم : ولهذا فإن المبدعين قليلون .

الطالب : ولكن أأست معي أن المبدعين بهم شيء من كذا أو كذا ، يعني ليسوا
على بعضهم .

المعلم : أفهم ما تعني ، وأوافقك على ذلك ، ولكن هذا لا يعني إطلاقاً أنهم مخنلي
العقل والعياذ بالله ، بل إن الإبداع هو قمة العقل وبالتالي فهو قمة الصحة لأنه
أكبر نشاط ترابطي رغم ما يبدو على المبدعين من شذوذ ، إلا أنه قد يكون
شذوذاً إلى أعلى ، كما أن عدم توازنهم الظاهري أحياناً هو إعلان عن نشاط
عقلي خاص .

الطالب : ترابطي ؟ ثاني ؟

المعلم : نعم ، فلمازلنا نتحدث عن الوظائف الترابطية ، وقد تدرجنا بها واحدة واحدة من الإدراك حتى الإبداع الذى هو منتهى الترابط للتوليف .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت ، هل هناك فرق بين المبدع ، والفنان ، والموهوب والمبقرى ؟

المعلم : يا سائر استر ، إن هذا يحتاج إلى كتاب بأكمله ، ومع ذلك واحتراما لشغفك سوف أقول ما أراه فى هذا الشأن فى إيجاز تمرينى شديد ، وأرجوك ألا تسألنى التفاصيل حتى لو اختلف ما أقوله عما تعرفه أو ما هو شائع .

الطالب : لا أسألك حتى تحدث لى منه ذكرا .

المعلم : فتح الله عليك ، اسمع ياسيدى (*) .

اولا : إن كلمة فنان قد أسوء استعمالها حتى أصبحت تصف التسلية التمرينية الترويحية ، كما قد نصف نوعا من الإبداع خطير ، ويستحسن أن تقصرها على نوع خاص من الإبداع ، يغلب فيه الانشقاق Dissociation ، وهو جزئى

(*) The artist (after excluding abuse of the term) is not synonymous to the creative. His production is partly a sort of healthy dissociation and is relatively restricted to part aspect. The talented person is believed to be opposite to the genius and creative. The latter two terms are used, one instead of the other. Recent scientific language prefers the term creative. As Nathaniel Hirsh wrote in his book **Genius and Creative Intelligence**: the genius creates the man of talent improves; the genius intuit, the man of talent analyses and explores; the genius aspires, his life goal is creativity, the talented are animated by ambition and their life goal is power, the genius is ever a stranger in a strange land, the talented are those for whom the earth is a paradise and social adjustment a natural and frictionless vocation.

— ١٦١ —

يشمل جانباً دون آخر في العادة ، وموقوت (لا يستمر معظم الوقت) أما هذا النوع الترفيهي والتثريقي فليبحث له عن اسم آخر تحت مادة «لهو» أو «فرشة» أو ما شئت من مسميات .

ثانياً : واللوهوب ، ليس مبداً بالضرورة ، فهو متميز في أداء بذاته وليس مولفاً بين أجزاء أو متناقضات حتى ذهب بعضهم إلى اعتبار اللوهوب تقيض المبدع .

الطالب : تقيضه ؟

المعلم : تصور ١ : في حين أن اللوهوب يحسن أداءه ، فإن المبقرى (وهذا هو الاسم الذي عني به المبدع الخلاق ، ودعنا نستعمل لفظه مؤقتاً) يصنع الجديد ، وفي حين أن المبقرى يعتمد إلى حد كبير على حدسه ، فإن اللوهوب يتقن التحليل التجزيئي ، وفي حين أن المبقرى يعطي حياته كلها لهدف الخلق الإبداعي فإن اللوهوب قد يستعمل موهبته كوسيلة للحصول على أهداف منها القوة أو السلطة أو المنعة وهكذا .

الطالب : ياليتني لم أسألك .

المعلم : لا ، لن تستطيع أن توقفني إلا إذا أكلت :

ثالثاً : وجدنا أن المبقرى يكاد يكون هو المبدع في أغلب الأحوال وخاصة أن اللغة العلمية الحديثة تفضل مرحلياً استعمال كلمة المبدع ، وهو ليس الفنان ولا اللوهوب ، وإن كان عمله يخرج لنا ، وتبرزه يعطيه لمحة موهبة خاصة ، إلا أنه عادة فريد نوعه ، دائم الانبهار ، قادر على الدهشة ، متحمل للتناقض ، يصنع تراجمات جديدة بنشاط مستمر دون أن يخشى أصالته حتى لو ظل وحيداً لا يتراجع معها حدث .

الطالب : هذا ليس مبداً بل نيباً .

المعلم : لا أريد أن أجييب أو أنفي ، ولكنه يحمل ألم النبوة ، وشريف الأصالة مما .

-١٦٣-

الطالب : شكر الله لك ، وأرجو أن تقل النقاش لأنى أخاف على نفسى من العبقرية ولا أحب الألم .

المعلم : من حقتك . . . ولكن .

الطالب : لكن ماذا ؟ أريد أن أذاكر دروسى ، أذاكر دروسى كاهى دون إبداع ، ماذا وإلا .

المعلم : وهذه الطريقة فى التربية تتماق بتنمية المرحلة الأولى لحسب ، مرحلة الحصول على المعلومات ، ومالم ياحققها مايلها فأت تكرار جيد لا أكثر ولا أقل .

الطالب : وماذا أفعل أنا ؟ أرسب من أجل خاطر عيون النصف المتبقى ، إقم أ تصور أنه لو عمل كما يبنى فإن النتيجة هى أن أصبح أنا المتبقى أو المتبقى (بكسر الحاء وتحتها) عن كلية الطب .

المعلم : بل وسائر السكليات .

الطالب : غيروا إذا نظام التعليم .

المعلم : ياليت ، ولكن المحاولات التجريبية البديلة قد باءت بالفشل ، ومصورى : لأنها خلقت شبانا وأطفالا مبذعين ليستلهم القدرة على الاستمرار أو التكيف ، أى لم تخلق رجالا ونساء يحافظون على استمرار قدراتهم فى زيادة دائمة .

الطالب : هذا فعل وذلك فشل فماذا تريد ؟

المعلم : لابد من ضبط جرعة الحرية بما يناسب قوة السيطرة ، وضبط جرعة الطغيان والتتقى ، وضبط جرعة الاستيعاب والتعزير المعلوماتى فى مقابل استعمال هذه المعلومات بقدر ضبط متجدد و . . .

—١٦٣—

الطالب : عندك عندك ، لابد من ضبط جرعة ما تريد أن تقول له في مقابل ما هو مقرر علينا .

المعلم : ولكن .

الطالب : ولا لكن ولا يحزنون ، لقد أتمينا بسلام الوظائف الترابطية فمن أين لنا بالطاقة اللازمة لعملها على حد ما أثرت في أول الأمر ، وإجبدا لو خففنا وطأة هذا الترابط ببعض الحديث عن المواطن والحب والذي منه .

المعلم : ولكن هذا يحتاج فضلا جديدا قائما بذاته .

الطالب : فليكن .

الفصل الخامس

الوظائف الدوافعية

MOTIVATING FUNCTIONS

الطالب : وآآن حدثى ما هى القوة التى تدفع النخ لعمل كل هذه الوظائف .
للعم : تذكر أننا سمنا وظائف النخ إلى وظائف، ترابطية وأخرى دوافعية وثالثة
وسادية .

الطالب : أبدا ، لا أذكر .

العم : ولو . . ، أذكرك ، إن كل ما شرحنا حتى الآن من أول الإدراك حتى
الإبداع كان يقوم على فكرة الترابط ، فالإدراك ربط بين أثر قديم وإحساس
حالى ، والتفكير ربط بين معلومة ومعلومة لحل مشكلة ، والإبداع ربط
بين أجزاء قديمة لخلق جديد ، وحتى الأحلام ربطت بين أى شىء وأى شىء .

الطالب : ولكن ما أذكره أننا سمينا كل هذا بما فى ذلك التعلم والذاكرة
وظائف معرفية .

العم : ولم لا ، الوظائف للمرابية ترابطية بالضرورة .

الطالب : وحتى الأحلام . . وظيفة معرفية ؟

العم : وحتى الأحلام ، لأنها تنظيم تكيفى لما حدث من معرفة أثناء اليقظة .

الطالب : لو سمعك أحد أهل بلدنا تتكلم عن الربط والتربيط بهذا الحماس والتقدير
لانزعج ، فالربط معنى خاص عندنا فى الريف .

العم : أعرفه وأحذرك من هذه البداية الساخرة ، نندع الربط والترابط وكفى
عليه هذا ، ولتسكلم فى الوظائف الدوافعية .

—١٦٥—

الطالب : بصراحة حكاية الوظائف الدوافعية هذه لها رنين جذاب ، ولكنها بعيدة عن تصوّر عن مخ الإنسان .

العلم : ومن أين لك بتصورك هذا يا بطل ؟

الطالب : من تشريح الجهاز العصبي وحقى الفسيولوجيا العصبية التي أخذناها ، لم أشعر فيها على مخزن وقود ، ولا حجرة احتراق تلتج الطاقة التي تدفع المخ للعمل .

العلم : بهراحة معك حق ولكن أحذرك من فرط التعميم فلكل جهاز خاصيته ، وحق تبير طاقة دوافعية لا يعنى بالضرورة طاقة مثل الحرارة أو البترول ، وقد لا يمكن تحديد طبيعتها مرحليا ، إلا أن آثارها وتنقلها واتجاهها يمكن تتبعه في الصحة والمرض بشكل مباشر .

الطالب : لماذا لم تنف تشبيهها بالكهرباء أيضا وأنت تعدد أنواع الطاقة

العلم : لأنني لم أستطيع ، وتصورى الشخصى — على مستوى الافتراض — أنها أقرب ما تكون إلى ذلك رغم استحالة تطابقها مع ما نعرف ، وقد وصف إكلر Eccles (سنة ١٩٥٨) أن النيورون neuron يعمل على مستوى حوالى واحد من ألف مايون من الوات wati (وبالتالي فإن الخ بأكمله يعمل على مستوى عشرة « وات » ، وقد ذكر نفس العالم أن ما ينقل المنبه stimulus في بعض المشابك synapses يطلق في كم quanta من بضعة آلاف من الجزيئات ، وذلك على جانب المحور axon من النيورون ، وتتفجر الحويصلات vesicles الحاملة للمادة الناقلة ، فتطلق ما بها من مواد خاصة .

الطالب : تعنى أن هذه الحويصلات هي مخازن الطاقة .

العلم : يا أخى لا تتسرع ، أنا لا أعنى ، ولا أعرف ، وإنما أنا أنقل لك بعض المعلومات الجزئية التي تملن أنك — وأنا معك — جاهلان (على أحسن الفروض) وبالتالي تنبهك إلى عدم الإسراع برفض ما لا تعرف .

—١٦٦—

الطالب : إنك تحبني ، تقول لي معلومات في منتهى الدقة ، ثم تصنع الجهل ويساوي نفسك بي لتسحبني إلى حيث تريد .

المعلم : لماذا لا تصدق أن الجهل هو بداية العلم ، وأن الليقظة واحترام كل معلومة مهما خوّلت هي بداية الطريق ؟

الطالب : بدايته ؟ نهايته ؟ قل لي كيف تعمل الطاقة الدافعية ، وإن لم تقبل لي ظن أعتقد بوجودها أصلا .

المعلم : عندك حق كما أن عندهم حق .

الطالب : من هم ؟

المعلم : من أنفكروها .

الطالب : وهل هناك من يشكر المواطنين والدوافع حقيقة وغلا ؟

المعلم : بل هناك من يشكرها بكل الحق ، أنفكروا الفرائض أولا وبمجدة وصلت إلى التعصب ضدها ، وذلك لحساب العوامل البيئية والاجتماعية ، وضعت بالتالي ، موجة التأكيد على الدوافع للوروة وإن ظل الاهتمام بالدوافع المكتسبة ، بل إن الانفعال ذات نفسه والمواطن قد تعرضت إلى الإنكار أو الإهمال المقصود من كثير من العلماء .

الطالب : يشكرون الانفعال والمواطن ، إذا كيف يرون الانسان ؟ كتلة من السلوك والأجزاء المترابطة ؟ مكنة بشرية ؟ ما أقسام .

المعلم : المسألة ليست مسألة قسوة أو رحمة ، ولكنها مسألة علم ، ولنة العلم ، ولعلك رأيت كيف يمكن أن تشرح التعليم وتفسر اللسان ونفهم التفكير ، أما بالنسبة للمواطن والانفعال فيبدو أن الحديث عنها يتطلب لهجة شاعرية بعض الشيء ، والمعلم لا يقر هذه اللمجة بصفة عامة .

الطالب : حتى يكون العلم علما لا بد أن يكون الكلام جافا . هل تعني ذلك ؟

العلم : أنا أحكى لك وجهة نظر لها مبرراتها ، اسمح هل تصور أن فرويد ذات نفسه
بجملالة قلده لم يضع نظرية في الانفعال ، بل لقد ذكره في مجال الانشقاق
Dissociation مما يوحي أن الانفعال أقرب إلى اللاسواء .

الطالب : الله ! الله ! رضينا بعذر من أنكروه ، وما أنت تعلم أن الانفعال مرض ،
فليصدر العلماء فرمانا بعدم الحزن وعدم الفرح ومنع الحب وحظر الكره حتى
لا يعتبرونا مرضى والمياذ بالله .

العلم : لماذا تبالغ في الاعتراض قبل أن نسمع ؟ إننا في أخطر منطقة من فهم النفس
فانتظر حتى نرى ، ثم أطلق لسفريتك العنان .

الطالب : صدقنى إنى شديد الشوق لمعرفة حكاية المواطن والانفعال والدوافع
لأسباب خاصة .

العلم : حتى ولو كانت أسبابك خاصة فساأحاول أن أوصل لك الصورة العامة : وهى
ترك طبيعتها الفسيولوجية جانباً لنعرف أبعادها ووظيفتها أولاً .

الطالب : لا يا عم ، لقد بدأنا بالمخ من أول تعريف النفس ، وليس عندى
ما يرب إلا أبداً في كل وظيفة من نفس المنطلق .

العلم : ماذا أقول لك ؟ هل تقبل اجتهدى ؟

الطالب : وهل جاءت على اجتهدك في هذه النقطة فقط ؟ ألسنت تجتهد منذ البداية ؟
بل تريدنى أنا أيضاً أن أجتهد ؟ هاهاها ولا يهمك .

العلم : نمسكها واحدة واحدة :

١ - القوة الدافعية هى تراكيب تنظيمية أيضاً في المخ ، ولكن يبدو

أنها ليست ارتباطات خطية بسيطة ، بل هى ترابطات دوائية غائرة .

الطالب : يعنى مثل الذى تحدثت عنها في عمل المخ التنحى ؟

العلم : تقريباً .

١٦٨-

الطالب : يعنى المواقف والدوافع فى المبح التتحنى ؟

المعلم : يا أخى لاتعجل ، لقد وعدتني بحسن الاستماع حق أنتهى من اجتهدى .
الطالب : نعم ، حدث ، وآسف .

المعلم : ٢ - وهى كلية بشكل مبدئى ، وكل « كل تنظيمى مترابط » يمثل مستوى من الانفعال ، وكلما كان هذا الكل التنظيمى شاملا لعدد أقل من النيورونات والدوائر ، وأقدم عمراً (فى المبح الأقدم) كان أقرب إلى الإنفعال البدائى Emotions والدوافع العضوية ، وكذلك كان ظهوره أقرب إلى النشاط التفاعلى Reactive ، والعكس صحيح ، أى كلما كان هذا الكل التنظيمى شاملا لعدد أكبر فأكبر من النيورونات والدوائر ، وأحدث عمراً ، (فى المبح الأقل قدما وهكذا) كان أقرب إلى المواقف Feeling والدوافع الأرقى ، وكذلك كان ظهورها شاملا لكل من الفعل والتفاعل ، أى الدفع التلقائى والاستجابة معاً .

٣ - كلما اتصلت تنظيمات الدوافع والاقتمالات الترابطية عن بعية الوظائف الترابطية الأخرى ، كانت ظاهرة دوافعية مستقلة ، والعكس صحيح ، فكما اربطت بالوظائف الترابطية الأخرى مثل التفكير والتعلم والإرادة كانت أقل استحقاقا للتناول بصلتها وظائف مستقلة .

الطالب : لا . . . عندك ، لا أكاد أقدر على تتبعك .

المعلم : أعلم ذلك ، ولكنها مبادئ علمية تحمل مشكلة تصور الطاقة تصورا خرافيا أو مجرداً .

الطالب : تريد أن تقول أن الطاقة التى تتحدث عنها هى نوع من الترابط الكلى التنظيمى .

المعلم : ولكننى أضيف : فى حالة توظيف نشط

الطالب : وما الذى يجعلها فى حالة توظيف نشط ، ألا يحتاج هذا التوظيف فى ذاته إلى طاقة .

—١٦٩—

المعلم : لا تتصور معنى يا أخى أن التنظيم في ذاته يحرك بعضه بعضا فيولد الطاقة (*)
مق ما سارت ترابطاته في اتجاه بذاته .

الطالب : والله حيرتني ، التنظيم ذاته ؟ في اتجاه بذاته ؟ أليس عندك شيء أسهل .
المعلم : حيرتك هذه ، وحيرتي معك ، أسهل من معاملة الوظائف النفسية وكأنها
تصدر من موضع محدد « بذاته » مثلا يبسطها المعاجزون عن التصور الكلي
والدوائري .

الطالب : معهم حق والله .

المعلم : يجوز أن معهم حق ولكنهم ليسوا مع الحق .
الطالب : إذا فأين الحق ، إنى أود منك أن تحدثني عن هذه الطاقة حديثا أوضح
حق ولو كررت ما قلت بلغة أخرى فالتكرار يعلم الشطار .

المعلم : لقد حيرتني هذه المسألة كثيرا كثيرا ، فذكرى كذا مبني على افتراض قوة
ما في الكيان الحيوي إذا ما أحسن تنظيمها وتوجيهها ، تكامل الوجود
البشري وانتقل إلى آفاق التطور بلا توقف ، وإذا أعيتت ظهرت المضاعفات ،
وأجهض النمو ، وتشتت الجهد ، وأعلن المرض .

الطالب : كلام جميل ، فماذا حيرك في ذلك ؟

المعلم : حيرتني أن مفهوم هذه « القوة » لا : « ما » غير واضح في ذهني ،
ولا أستطيع أن أترجمه إلى تصور تشريحي ، أو حتى فسيولوجي يسير مع تركيب
المخ ، وفكرة الترابط مثلا ذكرت أنت في الأول تماما .

الطالب : إنك تغلب نفسك ، وسوف أحاول أن أساعدك : إن الحياة ذات نفسها
طاقة دون مفهوم تشريحي أو فسيولوجي ، وحتى الدرة غير الحية فيها كل هذه
الطاقة الدرية دون تشريح أو فسيولوجيا .

(*) لن أتكلم هنا عن طبيعة الطاقة وقدرتها على التأثير المباشر ومدى إشعاعها مما قد
يربك هذا المستوى من النقاش ، لأنه يقع في مجال « ما بعد علم النفس » وهو مجال بكر
خطر في آن واحد .

-١٧٠-

المعلم : أى والله ، ولكن هذا لا يمنع أن نبحث عن أقرب تصور لمفهوم الطاقة ومفهوم الفرائز و . . .

الطالب (مقاطعا) : ما للفرائز وما للعلاقة .

المعلم : هل نسيت ؟ لقد ذكرنا ذلك قبلا ، أم أنك خفت ، هل خفت من دفاعك عن ماهية الطاقة وضرورتها فتحاول أن تراجع أنت أيضا ؟ يا أخى : الفرائز ليست إلا طاقة موروثة نوعية توجه نحو إشباع بذاته (*) .

الطالب : أعذر غيائى وإلحاحى فسأعود للسؤال ولماذا الهجوم عليها ، اليس الهجوم عليها يتضمن الهجوم على الوراثة .

المعلم : التكرار يعلم للشطار ، نعم ياسيدى هو هو هجوم على أى اقتراض ميتافيزيقى (هكذا أسماء بعض المهاجرين) لطاقة غير محددة ، وهو هجوم ضئى على الإغلاء من قيمة الوراثة .

الطالب : ولكن ألم يقل فرويد بغيره كهذه الطاقة ، فلماذا قلت أنه لم يضع نظرية للاتصال ؟

المعلم : لقد أسمى الطاقة التى كان يتحدث عنها باسم « الليبدو » ، وشاع عنها أنها طاقة جنسية أساسا - ليست تناسلية بالضرورة - وهوجمت هجوما لا هوادة فيه هى الأخرى (**) ، علما بأنها قد تشير إلى طاقة الحياة ذاتها ، وخاصة فيما يتعلق بالحافز إلى التواصل بين البشر .

(*) Instincts are but specified inherited energy that directs towards a particular satisfaction.

(**) The concept of Libido described by Freud is very near to the concept of energy in the recent ethological language dealing with motives. Although the term libido is said to be sexual. It is not necessarily restricted to reproductive function but rather to life itself and in particular to the tendency to relate with each other.

— ٢٧٦ —

الطالب : هجوم ؟ هجوم ؟ هجوم ؟ أليس وراء الطاء شيء إلا الهجوم على بعضهم البعض .

المعلم : ولم لا ؟ إن هذا يدفع إلى مزيد من الإلتقان ، ويؤكد ضرورة التحفظ في إطلاق النظريات ، ويساعد في البحث الأعمق عن الحقائق الأصـدق .

الطالب : وآخرة هذا الهجوم على الطاقة والنزائر .

المعلم : توارت هذه النظريات في الظل قليلا ، فيما عدا نظرية الليبدو التي أبقاها انتشار الفكر التحليلي النفس وتصب مدارسـه .

الطالب : ثم ماذا ؟

المعلم : ثم عادت إلى الظهور من مدخل علم الإثنولوجيا Ethnology .

الطالب : علم ماذا ؟

المعلم : هل نسيت ؟ لقد ذكرنا هذا الاسم من قبل ، وقلنا إن هذا العلم هو علم الطباع والأجناس وتكوينها (ص ١٠٣) .

الطالب : نعم نعم ؟ كان ذلك بشأن الحديث عن « الطاقة الخاصة الفعالة » .
المعلم : هو ذاك .

الطالب : هل تعني أن الطاقة الخاصة الفعالة هي هي النزائر النوعية والدوافع والنظرية ؟
المعلم : نعم

الطالب : (مقاطعا) كل ما تعاملونه بعد الهجوم والدفاع ، أن تفسروا الأسماء ، فبدلا من نظرية النزائر تتكلمون عن الإثنولوجيا ، وبدلا من دوافع السلوك الفلاني ، تسمونها الطاقة الخاصة الفعالة . . على من تفسرون جلدكم ؟

المعلم : مالك تتكلم بهذه الحدة ، إن الحقائق الأصلية واحدة ، وهي تأخذ أسماء تابعة للعلم الذي يدرسها ، ولما أصبحت دراسة الطباع والأجناس هي المختصة

— ١٧٧ —

بدراسة الفرائز والدوافع ، وكذلك السلوك المطبوع . ووراثية الصفات والسلوك
جميعا ، عادت لتأخذ مكانها الطبيعي في دراسة النفس من هذا المدخل ، ولا يضر
الظاهرة أن تتوارى بعض الشيء نتيجة لسوء استعمال لفظة غامضة لتمود إلى الظهور
تحت الفاظ أدق ولغة أوضح .

الطالب : سمها ما تشاء ، وأكل من فضلك .

المعلم : إن كلمة الطاقة التي حيرتني وشغلتنى ، التي أسماها فرويد (أو أسمى شبيهتها)
« الليبدو » ، والتي أظن من شأنها مكدوجال في نظريته عن الفرائز ، والتي وصفت
مؤخرا من منطلق الإثنولوجيا باعتبار « .. أنه في أى وقت من الأوقات يوجد كم »
من الطاقة متاح لتنشيط جانب من السلوك الفريزي « (*) » . كل ذلك لم
يوضح لي معنى كلمتي طاقة ، وكم .

الطالب : فماذا أنا فاعل الآن ؟ ماذا إذا كر وماذا أدع ؟ بل ماذا أعرف أصلا ؟
للمعلم : فكر معي يا أخى .

الطالب : أنكر ؟ هكذا خبط لرق ..

للمعلم : لا أطلبك بالتفكير من فراغ ، ولكن من المعلومات المتاحة ، وأعيد عليك
بإيجاز ما نصلت منه منذ قليل ، وهو أن الطاقة الدوافعية المصبية يستحيل أن تكون
بالمعنى المطلق للكلمة ، وإنما هي مرادفة لتنظيم نيوروني ، معين ، بترتيب معين
جاهز للإطلاق ، لإصدار سلوك معين (**) .

(*) According to the ethological approach, it is said that at any time there is a certain amount of energy ready to activate a certain aspect of instinctual behaviour.

(**) The neuronal motivating energy is impossible to be taken as an assumed metaphysical concept. It has to be taken as a particular neuronal organization ready to be released to present a specific behaviour.

الطالب : وأين الطاقة من هذا الكلام .

المعلم : ألم أطلبك أن تتصور معي أن ترتيب الأجزاء ترتيبا خاصا متناسقا جاهزا للإطلاق هو هو الطاقة الممتدة .

الطالب : يمكن ، ولكن الحديث عن مقدار الطاقة وإزاحة الطاقة صعب بهذه اللغة .
المعلم : حقيقة هو صعب ، ولكنه ممكن ولن أفعله لك في هذا الدليل ، فقط أذكرك أن الأصعب منه هو الحديث عن الطاقة بشكل كمي عائم .

الطالب : وهل المواطن والانتقال كذلك ترتيبات نيورونية جاهزة للإطلاق .
المعلم : تماما ، ولكن لابد أن تذكر احتمال أن كل تركيب نيوروني له مقابل تنظيم خلوي .

الطالب : وهل تنفي بكل ذلك أن أي دافع وأي عاطفة لهما ترتيب خصوصي ؟
المعلم : فعلا .

الطالب : الآن تذكرتك حين أشرت إلى إزاحة النشاط (*) ، فإذا صدقتك الآن فكيف تفسر حكاية الإزاحة هذه بتركيباتك النيورونية .

المعلم : إذا أعيق تنظيم عن الإطلاق ، انطلق بديلا عنه ، ومدفوعا ضمئيا من خلال إعاقته تنظيم آخر .

الطالب : أكاد أصدقك .

المعلم : وكما زادت مساحة التنظيم ، وارتبطت بأكثر من تنظيم آخر ، وشملت أكثر من تنظيم أصغر ، كان الدافع أو العاطفة أرق وأشمل ، وذلك يسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو من ناحية ، ومع ظروف البيئة ومجالها من ناحية أخرى (**).

(*) صفحة ١٠٤

(**) The extent of the organization of a particular motive delineates its evolutionary level. The more it expands to include smaller ones, the higher it stands.

الطالب : ولكن معنى كل ذلك أن الوظائف الدوافعية هي التنظيمات الموروثة الجاهزة للإطلاق ، فماذا تدفع .

العلم : إنها إذ تطلق ، وأحياناً يقولون تبسط unfolded تثير في نفس الوقت تنشيط ترابطات مناسبة تخضع الهدف من إطلاقها ، وتناسب — عادة — ظروف الحاجة إلى إطلاقها ؟

الطالب : وهذا التنشيط هو الذى جعلها تستحق اسم « الدوافعية » .

العلم : نعم ، ولكن هذه التنظيمات الأولية إذ تتصاعد في الترابط تندمج تنظيماتها في النهاية مع تنظيمات أعلى الراتب في الوظائف العرفية حتى ليصبعا واحدا .
الطالب : غير فاهم .

العلم : هل تذكر الإبداع ومدى ما كان يشمل من ترابطات وصلت إلى شمولها النصف الأيسر مع النصف الأيمن ؟ إن ذلك يشمل في نفس الوقت أرقى شمول للمواطن والدوافع في تناسق تكاملى عال .

الطالب : تمنى أن الإبداع ليس هو التفكير الإبداعي لحسب .

العلم : نعم ، إذ هو قمة التكامل بين أعلى ارتباطات كل الوظائف ، والقاعدة أنك كلما تقدمت على سلم النمو وجدت أن أعلى الوظائف في كل ناحية هي ، أى أنها تكاد تكون متطابقة (*) فلا يمكن فصل التفكير الإبداعي عن دوافع تحقيق الذات (أو امتداد الذات) من المواطن الأرقى المتأهبة (كاسياني) .

الطالب : لا . . لا . . زدنى شرحاً .

(*) Various functions converge towards each other as they develop along the evolutionary scale of the species as well as the individual's. Ultimately they become nearer to each other untill they are but one and the same. For instance creative thinking could hardly be delineated or disentangled from self actualization (and expansion) neither from the creative joy nor meaningful communication (see later).

- ١٧٥ -

المعلم : أعني قوة الدوافع كما سترى هي هي قوة التفكير بل هي هي قوة الوعي .

الطالب : الله . . الله !! هذا هو اجتماع القوة بحق .

المعلم : نعم ما قلت .

الطالب : ولكن من أجل خاطري دعنا مع الرعاية وحدثنى عن الدوافع الأولية حتى أتمكن في الامتحان أولا .

الدوافع MOTIVES

المعلم : نعم ما رأيت : فالدوافع الأولية كما أسميتها يمكن أن تقصد بها الدوافع الفطرية وهي تنقسم إلى دوافع نفسية ودوافع عضوية .

الطالب : ولكنني كنت أوقن من المقدمة أن الدوافع كلها فطرية موروثة .

المعلم : إنها في أصل فكرتها تكاد تكون كذلك ، ولكن إذا أخذنا فكرة أنها تنظيم معين جاهز للإطلاق ، فإن هذا التنظيم يمكن أن يكون موروثا ويمكن أن يكتسب من التكرار والمادة .

الطالب : العادة ؟ مرة ثانية ؟ أليست العادة « تعلم » ؟

المعلم : لذلك فالدوافع المكتسبة « تعلم » كذلك .

الطالب : فما الحاجات إذا ؟

المعلم : وبعد ؟ رجعت إلى أسئلتك كيفما اتفق ، ومع ذلك فالحاجة Need هي هي

الدافع ولكن من وجهة نظر الارتواء ، أما الدافع Motive فإنه يستعمل لنفس

الظاهرة من وجهة نظر الانطلاق ، فالحاجة إلى الشرب هي هي دافع العطش ، هذه هي المسألة .

الطالب : والمساء ؟

المعلم : المساء يسمى المحرك أو الباعث أو الحافز Incentive ولكن هذه تفرقة تقريبية .

الطالب : لا تهريبية ولا يحزنون، هذه هي المسألة على قدرى وأكمل في تصنيف الدوافع .
المعلم : قلنا إن الدوافع الفطرية (الموروثة) هي عضوية نفسية ، وهي تفرقة ظاهرية
لأن كل ما هو عضوى هو نفسى وبالعكس ، كما اتفقنا منذ بداية البداية ، وعموما
فلكي يكون الدافع فطريا لا بد وأن يتصف (*) بالشمولية Universality
أى أنه يصف جميع أفراد نوع بذاته ، وأنه يوجد منذ الولادة وإن كان
ذلك لا يشمل كل الدوافع ، فدافع الجنس مثلا نظرى ويظهر عند البلوغ ،
ويشتر ولادة جديدة ، وأخيرا فهو يتصف بصفة الدوام Permanency ، وهي
تعنى أن الدافع لا بد وأن يحقق غايته مهما اختلفت وسائل تحقيقها وأشكال
السمى إليها ولا يمكن أن يلغى الدافع وإنما يحتفى مؤقتا ، أو تقل حدته بمد تحقيقه
ثم يماود نشاطه نتيجة لنقص ارتوائه وهكذا .

الطالب : أظن يكفى هذا .

المعلم : لا . لا . لا بد من مزيد من التقسيم ولولصالح الامتحان ، فنعدنا
الدوافع العضوية مثل الجوع والعطش والجنس والتنفس . . الخ ، أما الدوافع
التي تسمى نفسية فهي مثل دافع الأمومة والاتباء الاجتماعى (دافع التليع
Herd motive) ، ثم هناك دوافع التعامل مع البيئة مثل الاستطلاع ، والذهشة
والبول (*) .

(*) An innate motive is said to be characterized by universality (present in all members of the species), permanency (persists regardless the mode of its satisfaction) and presence since birth (although the sex motive appears only at adolescence which is considered as a rebirth crises).

(*) Innate motives are classified into:

- (a) Organic motives such as thirst, hunger and respiration.
- (b) Motives dealing with environment like exploration and likes and dislikes.
- (c) Emergency motives are determined by threatening, challenging or tempting life situations. They include escape, combat, mastery, submission and pursuit (chase) motives.

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ الدهشة والبول دوافع نظرية .

العلم : يظنك ترجعني ، إنى أنقل لك الشائع من تقسيمات دون اقتناع كامل فلا تفتح لنا أبواب النقاش حتى لا أرجع في كلامي ، ومع ذلك فالدهشة مثلا تصف الطفل إذ يتعرف على الجديد ، وهي تصف النوع الدشط من الإدراك إذا كنت تذكر (صفحة ٤٥) أما البول فهي تعني هنا الميل الفطري لتقبل الطعم الحلو ورفض الطعم المر وهكذا .

الطالب : قل لي هكذا .

العلم : لا تتمثل فهناك دوافع فطرية أيضا مختصة بالطوارئ .

الطالب : حلوة هذه ، أحكي لي عن « دوافع النجدة والحريق » .

العلم : — إن الخطر Danger يوقظ دافع الهرب Escape ويصاحب ذلك مشاعر الخوف Fear ولا يخفى إلا بالحصول على الأمان .

— ثم إن الإعاقة Interference تولد دافع القتال Combat ويصاحبها عادة مشاعر الغضب Anger ولا تهدأ إلا بالتخلص من هذه الإعاقة ، فلا انطلاق .

— وكذلك الصعوبة Difficulty تولد دافع التفوق Mastery عاينها ويصاحبها مشاعر التصميم Determinism ولا تنتهي إلا بالتصاير .

— ثم إن الإذعان Submission الاختياري يمكن أن يعتبر دائما ، إذا ما جاء التسليم أو التوقف عن نشاط معين نتيجة لرغبة في ذلك واختيار ، ويشير ذلك رغبة الاعتماد Dependency ويصاحبها مشاعر الاستسكانة والأمان Scourity ويسمى هذا دافع الإذعان Submissive motive .

— وأخيرا فإن الفرصة السانحة تبدو كالفرصة التي تمرى بالتأبئة ولذلك تنير هذا الدافع إلى اللحاق بها ويسمى دافع اللاهقة Chase (or pursuit) motive . ويصاحبها مشاعر الحرص والشفء Eagerness .

الطالب : بصراحة أنا لست مقتنعا أن هذه «دوافع طواريء» ، فأى طواريء تدعو
للاذعان ، أو لانتهاز الفرصة وملاحقتها ، إن هذا أوداك يمكن أن يحدث في
الطواريء وفي غير الطواريء .

العلم : وأنا معك ، وإنما أنقل إليك لتألف في تدريس هذه الظاهرة النفسية .

الطالب : تنقل إلى ؟ وما وظيفتك أنت ؟

العلم : أعرضك الشائع ثم أقول لك رأيي ، لأنني أخشى أن أبدا برأيي ثم لا يأتي في
الامتحان فتأكل وجهي .

الطالب : صدقت ، ولكن لي اعتراض آخر فبعض ما ذكرت من دوافع لا يبدو أنه
فطري تماما .

العلم : عندك حق أيضا ، ولكنه حق جزئي ، لأن كل دافع بماذا كرنا موجود
بشكل فطري وبدائي ومورث ولكن صورته هي التي تختلف ، فدافع
اللاحقة مثلا يبدو في الحيوان وهو يلاحق فريسته ويبدو في الطفل وهو
يلحق قطاره اللعبة ويبدو في الناضج وهو يلاحق فرصة عمل جديدة
وهكذا وهكذا .

الطالب : ولكن كيف تتغير الدوافع هكذا وتتحور .

العلم : إنها تتغير بالتعلم ، فمنحن تتعلم استجابات جديدة new responses ، كما
يحدث تعلم لمثيرات جديدة new stimuli وكذلك فإن الدوافع يمكن أن
تنتزج بعضها ببعض مثلنا يتخذ دافع السيطرة مع دافع القتال في شكل دافع
اكتساب السلطة سواء سلطة المال أم سلطة الحكم (*) .

(*) Innate motives are modified by learning through acquiring new responses, responding to new stimuli (usually through generalization and combination of motives).

— ١٧٩ —

- الطالب : ومع ذلك تظل هذه الدوافع تحت اسم الدوافع الفطرية .
- المعلم : ليست تماما ، وحق الدوافع المسماة دوافع مكتسبة لابد أن لها أصل فطري .
- الطالب : خيل إلى ذلك حتى قبل أن تتكلم عنها ، فما هي ؟
- المعلم : يا سيدى يقال أن الدوافع المكتسبة هي *Attitudes* (*) بمعنى أن يكون لك موقف أو ميل بذاته تجاه حدث أو رأى أو مذهب .
- الطالب : ولكن أليست هذه هي العاطفة تجاه هذا الشيء ؟
- المعلم : تقريبا ، ولا تدل أن كلا من الانفعال والمواقف من الوظائف الدوافعية .
- الطالب : رجعت الأمور تختلط ببعضها ، وماذا أيضا ؟
- المعلم : ويقال إن الاهتمامات *Interest* كذلك من الدوافع المكتسبة .
- الطالب : يعنى المتعلمة .
- المعلم : هو كذلك ، وأخيرا فإن السلوك النائي *Purposive behaviour* قد يعتبر دافعا مكتسبا إذا ارتبط بقاية مكتسبة .
- الطالب : أى أن المواقف ، والاهتمامات ، والغرض كلها دوافع مكتسبة .
- المعلم : تقريبا .
- الطالب : تقريبا ونصف ، لأنى أكاد أشعر وراء كل منها جذورا موروثة وفطرية لاجتدال فيها .
- المعلم : بالضبط .

(*) Acquired motives are said to be: an attitude (a predisposition towards a particular situation or object), an interest (a particular inclination towards certain profession or hobby, etc) and a purpose (related to a goal to be reached).

الطالب : قل لي هل قوة الدوافع واحدة عند كل أفراد نوع بذاته ؟

المعلم : أبدا أبدا إن الدوافع تختلف من فرد لفرد ، ومن وقت لوقت حسب إشباعها من عدمه .

الطالب : بصراحة أنا لست مستريحا لكل هذه التقسيمات دون أن تذكر مثلا دافعا مثل العدوان ، وبإيالك تقول لي شيئا مفيدا تعويضا عن هذا النقص ، حدثني مثلا عن كيفية إثارة الدافع للاستذكار ، هذا أجدي .

المعلم : أنا معك ، ولكن الحديث عن دافع العدوان وحده قد يطول وخاصة وأنني خصصت له بحثا مستقلا(*) أما إثارة الدوافع فهي فن يحذقه الساسة ، والمعلمون ، والمدربون ، والمربون ، وهي تشمل(**) (١) تحديد هدف أساسي واضح (٢) ثم تحديد أهداف مرحلية وسطى (٣) ثم تأكيد الثقة بين الوجه والمنفذ (٤) وكذلك توفير إمكانيات الوصول إلى الهدف (٥) واستبعاد السلبية المعوقة والدوافع المضادة (٦) وإثارة التنافس العادل المناسب مع ما سبق من أفعال ومكاسب ومع الآخرين بشكل بناء .

الطالب : كلام يعرفه كل واحد دون حاجة إلى علمك .

المعلم : لا تستهن هكذا ، فإن هناك وسائل تطبيقية مقننة في الحروب والازمات تجعل من هذا الجزء من علم النفس أهم موضوع على الإطلاق عند بعضهم .

الطالب : ولو .

المعلم : إذا هل أقول لك رأي ورزقنا على الله ؟

(*) العدوان .. والابتداع (للكتاب) مجلة « الانسان والتطور » العدد الثالث ١٩٨٠ -

(جمعية الطب النفسي التطوري) القاهرة .

(**) Provocation of motivation could be achieved by.

(1) Defining a clear goal (2) Delineating intermediate goals
(3) Mutual confidence between the leader and the executor
(4) Adequate facilities (5) Elimination of opposing negative motives and (6) Fair competition.

الطالب : لماذا تجبني وإياك .

المعلم : لأنني أسترضيك ، فإن ماسيلي ليس مألونا في الامتحان وإن كان الأمر يبدى لجماعته أولى الأمور بالمرعة والامتحان .

الطالب : ماذا تريد أن تقول ؟

المعلم : اسمع يا سيدي ، إن ما يهمني في موضوع الدوايع هذا هو .

(١) أنها دالة على تنظيم معين في الميع .

الطالب : هذا ما سبق أن قدمت به هذا الفصل .

المعلم : (٢) وأن هذا التنظيم موروث أو مكتسب ، ولكنه غامر وجاهر للانطلاق حسب الحاجة والنقص في ارتوائه والإثارة الخارجية والنشاط البيولوجي التناقضي .

الطالب : معقول .

المعلم : (٣) وأن العلاقة التي يتميز بها هي هذا الميل التناقضي للانطلاق في ترتيب بذاته .

(٤) وأن كل تنظيم إذ يخلق يدفع إلى ترابط يناسب تحقيق احتياجاته .

(٥) وأن أي تنظيم موروث يمكن أن يتمدد بالتعلم على الأقل من حيث وسيلة تحقيقه .

(٦) وأن كل طرق التعلم مسئولة عن مثل هذا التنظيم والتعديل وخاصة الطرق ذات الطابع النائم مثل التعلم بالبحم .

(٧) وأن التنظيم الأدنى (الدافع الأدنى) يعمل مستقلاً لتحقيق الحاجة الأدنى ، ولكنه يندمج مع ما هو أعلى منه في كل أشمل ليسكون دافعاً أعلى وهكذا .

الطالب : عندك عندك ، ما هذا الكلام عن « الأدنى » و « الأعلى » بصراحة إنك كلما قلت ذلك أربكتني .

— ١٨٢ —

المعلم : لقد ارتفعنا منذ البداية على هيراركية الوظائف النفسية .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ ما معنى « هيراركية » أولا ؟

المعلم : يترجمونها إلى « هرمية » وأنا لا أحب هذه الترجمة ففضلت تسميتها ، لأن الهرم أعلاه نقطة وهو يضيق كلما ارتفعنا ، في حين أن الهرم يركب أعلاه توليف (ولاف) أكبر ، وهو يتسع ويشمل الأجزاء في البكل الأعلى كلما ارتفعنا .

الطالب : فكيف نطبق هذا البدا على موضوعنا هذا عن الدوافع (ولو آني لم أفهمه جيدا) .

المعلم : إن هذا التفكير هو أصلح ما يكون لفهم تقسيم الدوافع ، أما تقسيمها إلى وحدات جزئية ، واستقطابها بين ما هو فطري أو مكتسب ، وما هو داخلي أم يتي ، فهو تقسيم مستعرض ، ولو سرنا وراءه لاستطعنا أن نبعد ألف دافع ودافع بحد التنظيمات الموروثة جميعا ، حتى يمكن أن نتكلم عن الدافع إلى الكلام ، والدافع إلى النظر ، والدافع إلى المشي على قدمين . . . وهكذا .

الطالب : هكذا أفهم ، وأظن أن اعتراضك هذا هو الذي كان وراء رفضي وعدم ارتياحي للتقسيمات -الفة الذكر-

المعلم : هو كذلك ، فهل تريد أن نسمع التقسيم التسميدي ؟

الطالب : بكل صمود .

المعلم : كنت قد كذبت أننى استظرافك السمع هذا ، وإن لى ميلا لرفضه فى هذا الموقف الجاد .

الطالب : آسف ، لقد استبسخفت نهى عقب قولها مباشرة وهأنذا أحسن الاستماع .
تذكيرا عن هذا النقل .

المعلم : لقد قسم ماسلو Maslow (*) الدوافع هيراركيًا إلى طبقات خمسة بعضها فوق بعض صعوداً وأسماها « حاجات » لا « دوافع » ونقسمها من الأدنى للأعلى كالتالي (١) الحاجات الفسيولوجية وتشمل الجوع والعطش والجنس الخ (٢) الحاجة إلى السلامة (٣) الحاجة إلى الحب والالتقاء (٤) الحاجة إلى المسكنة (٥) الحاجة إلى تحقيق الذات (٦) الحاجة إلى الفهم للمعرفة .

الطالب : ولكن ماذا تنفي من الأدنى للأعلى ؟

المعلم : أولاً : أن الأدنى أكثر أهمية للمعاق على الحياة ذاتها واستمرارها ، وكلما صعدنا درجات الهيراركي كانت المسألة تتعلق بنوعية الحياة وتميزها الانساني بوجه خاص .

ثانياً : أن الأدنى أقوى من الأعلى ولا بد أن يتحقق بدرجة مقبولة قبل أن تتاح الفرصة للأعلى أن يتحقق بطريقة تلقائية .

ثالثاً : أن الأعلى يشمل الأدنى ضمناً ، ولا يحل محله أبداً لا .

الطالب : ولكن كنت قد سمعت أن الوظائف الأعلى هي تسمى بدلا من الوظائف الأدنى ، وأظن أن فرويد هو الذي قال يمثل هذا حتى أرجع الحضارة إلى كبت الغريزة الجنسية أو شيء من هذا القبيل .

المعلم : هذا طيب ، إلا أنه تفسير قاصر بعض الشيء ، فالحضارة نمو تلقائي ، كما أن السفولا التسمي طبع في الوجود البشري وليس مجرد إخفاء لدوافع غير مرغوبة ، لقد أدى فرويد واجبه من خلال اجتهاد خاص ، إلا أن المهم الأشمل قد أطلق التسلسل تلقائياً من دائرة أصغر إلى دائرة أكبر باضطراب طبيعي ، هذا إذا سار النمو في مسراه الطبيعي ، أما إذا لم يتحقق الدافع الأدنى بالقدر

(*) Maslow's hierarchical classificatory scheme of motives is

- (1) Physiological needs (including thirst hunger and sex),
- (2) Safety needs, (3) Needs for belonging and love, (4) Esteem needs, (5) Need for self actualization and (6) Need for cognitive understanding.

الكافي وبالأسلوب المناسب فإن الارتقاء إلى ما هو أعلى على حساب ما هو أدنى محتمل أن يتم ، وهنا يصدق كلام فرويد حرفياً .
الطالب : أى أن هناك طريقين للتصعيد والنمو .

المعلم : لا بل طريق واحد وهو التصعيد التلقائي ، والآخر هو الإبدال فهو هو « كنظام » النمو وليس نمواً بالمعنى التكاملي ، ويمكن أن يكون مرحلة على الطريق .

الطالب : والله كلام مقبول أحسن من الرمس الأول .

المعلم : شكراً .

الطالب : لا شكر على منهم ، أتمنى قبل أن أرجع في كلامي .

المعلم : إنى أفضل أن أضع لك ترتيباً خاصاً بي على الوجه التالى (*) :

(١) دوافع حفظ الحياة (في الفرد)

(٢) دوافع حفظ النوع

(٣) دوافع حفظ الكيفية للنوع (النوعية) .

(٤) دوافع تحقيق الذات الفردية كممثل للنوع

(٥) دوافع تطوير النوع .

الطالب : لا . لا . لا . أربكتني ، إن كلام « ماسلو » أبسط وأوضح .

المعلم : عندك حق ، ولكن لا نسعى إلى الكلام الأوضح بل نحسن بمحاولتنا للاقتراب مما هو أعمق .

(*) Human motivations could be arranged evolutionary in the following hierarchy:

(1) Life preservation motives (related primarily to the individual)

(2) Motives for species preservation

(3) Motives for species qualification

(4) Motives for individual, as a unique member of the species, actualization

(5) motives for species evolution.

الطالب : إذا ألمهني ماذا تريد أن تقول .

العلم : إن أى كائن حي يحافظ على حياته كفرد أولا ، لأن هذا الحفاظ هو الحد الأدنى لاستمراره فردا ومن ثم الفرصة الأساسية لما يلي ذلك واستمراره نوعاً الغ .

الطالب : ولكن أحيانا يكون الحفاظ على النوع أهم من الحفاظ على الذات الفردية .
العلم : بالضبط ، هذا في أوقات الأزمات المهددة بالسحق الجماعي ، ويمكن لهذا تفسير أنه في أوقات الخوف الساحق تلد (أو تجهض) الأبنى الجبلى ، ويقذف الذكر حيواناته المنوية دون انتصاب ، وذلك حتى إذا لم يستطع الكائن الفرد الحفاظ على بقاء ذاته ، فقد يكون للجنين فرصة الاستمرار ، أو للحيوان المنوى فرصة التلقيح ، وهكذا نجد ارتباط الحفاظ على النوع مع الحفاظ على الذات ارتباطا شديداً التداخل . . ومع ذلك ففي الأحوال المادية نرى أن الحفاظ على الذات يسبق الحفاظ على النوع .

الطالب : حكاية « يسبق » هذه لا تدخل غنى بسهولة .

العلم : مثلاً إن غريزة المدوان أسبق وأهم من غريزة الجنس .

لأن وظيفة الأساسية هي الحفاظ على الذات ، فإذا تحققت ، أصبحت غريزة الجنس جاهزة للنشاط التناسلي أساساً والحفاظ على النوع وهكذا .
الطالب : ألهذا الحد يعتبر دافع المدوان هاما وأنت لم تذكره في كل التقسيمات السابقة .

العلم : دعنا من التقسيمات السابقة ياسيدى الآن ، وعلنا في التصعيد الهرمى واحد. واحدة .

الطالب : وهو كذلك .

العلم : فإذا تحقق حفظ الحياة فردا (بفرزة المدوان أساساً والنرائز الفسيولوجية مثل الجوع والعطش .. الخ) ، ثم تحقق حفظ النوع (بفرزة الجنس على مستواها

التناسل أساساً) انطلق المستوى الثالث وهو ما أسميته **حفظ الكيفية للنوع** ،
وكنيت أتمنى أن أسميها إيجازاً **حفظ النوعية** لولا أنى خفت من الخلط بين
النوع والتنوعية .

الطالب : من هنا بدأت الربكة .

المعلم : لاربكة ولا يحزنون ، إنه بمجرد حفظ الحياة ثم الطمأنينة على استمرار
النوع بالتناسل ، فإن كل نوع يمارس ويطلق تنظيماته التى تحدد تميزه النوعى .

الطالب : ماذا تعنى ؟

المعلم : الإنسان مثلاً يتميز بأنه حيوان ناطق ، أسرى ، اجتماعى ، يحتاج إلى الأمن
والأمان من خلال التعاون مع أخيه الإنسان بوعى واختيار نسبى
إلى آخر هذه الصفات بما يشمل حصوله على المسكن وتبكيه ، وكل هذه الصفات
العامة المشتركة تندرج تحت حفظ النوعية ، ولكل نوع ميزاته التى تميزه عن
النوع الآخر والتى لا بد أنه يولد بتنظيمات جاهزة للإطلاق (وهى الدوافع)
قادرة بإطلاقتها على الحفاظ على هذه الصفات .

الطالب : بدأت أستوعب ما تريد قوله ، ولكن حتى هذه الصفات فإنها تبدو صفات
وليست دوافع .

المعلم : هل نسيت أن الدوافع كادت تشمل كل شيء إذا أخذنا بوجهة نظر أنها ليست
إلا تنظيمات قابلة للإطلاق ، ثم إن المسألة بالنسبة لتحقيق النوعية كدافع ،
ليست مجرد إطلاق للصفات لحسب ولكن الوفاء بالوظائف التى ظهرت لها هذه
الصفات ، فلا يكفي عند الإنسان أن يصدر أصوات الكلام ليكون إنساناً
حقق نوعيته ، ولكن يلبنى أن يؤدي الكلام وظيفة حمل المعنى والتواصل معاً
وبهذا يحقق نوعيته .

الطالب : آه دخلنا فى الكلام الصعب ، إذا هذه المرحلة تشمل المراحل الأربع
الآخيرة عند «مأساو» ... حتى الفهم .

المعلم : تقريرا . أو قل فعلا .

الطالب : تقريرا أم فعلا ؟

المعلم : يا سيدى، إن المرحلة التالية عندى وهى تحقيق الذات قد قال بها ماسلو كذلك ، وهى ليست عامة للنوع بقدر ما هى خاصة للفرد فى قمة ممارسته وظائفه الإنسانية فى اتصالها وتعاونها مع أخيه الإنسان .

الطالب : تقصد أن مراحل ماسلو امتدت لتشمل مرحلتك الرابعة .

المعلم : نعم مع كثير من التداخل

الطالب : لكن الفرق بين المرحلة الثالثة عندك وهى دوافع حفظ الكيفية (النوعية) والمرحلة الرابعة التالية وهى دوافع تحقيق الذات للفرد كممثل للنوع لم يتضح لى بعد .

المعلم : عندك كل الحق وفى الأغلب سوف أغير ذلك حين أكتب هذه الفكرة بالتفصيل وأتبعها فى الأصحاء والمرض على حد سواء .

الطالب : وإلى أن تغيروا جنابكم ، رأيكم ماذا أفعل أنا ؟

المعلم : تفكر معى ، وتأمل نفسك وما حولك ، وتراجع هذا الفرض ، وتخصص الوسائل الممكنة لتحقيقه أو رفضه أو تحويله .

الطالب : ولا داعى لاستذكأر بقية العلوم إن شاء الله !!

المعلم : أعنى فيما بعد ، فيما بعد .

الطالب : خلتنا فى الآن وقول لى شيئا يوضح الفرق .

المعلم : فى الواقع أن صفات النوع ليست على مستوى واحد ، فالتفكير عند الإنسان مثلا يبدأ كمالا حظت من أبسط المحاولات للتعرف على البيئة « وحل المشاكل » إلى أعلى مراحل الإبداع وفرط الترابط ، والمراحل السائدة عند أغلب أفراد النوع هى المراحل التى تحافظ على النوع ككل قادر على التعاون والتشكل مع بعضه البعض ، وهذا يتطلب صفات نوعية عامة ومتواضعة فإذا ما تحقق ذلك ،

— ١٨٨ —

فإن الفرد — كمثل النوع — يمضى فى مرحلة أعلى وهى تحقيق ذاته بمعنى تشييل كل إمكانياته التى يتصف بها النوع فى أكبر كفاءة يحققها بتطوره .

الطالب : ماذا تعنى ؟

المعلم : إذا كان المخ مثلاً يعمل فى الأحوال العادية بكفاءة ١٠٪ ، (وهى النسبة المروفة لعدد المشبكات العصبية Synapses التى تعمل مما فى لحظة بذاتها) ، فإن تحقيق الذات يسمح بتزايد هذه النسبة فتزيد كفاءة عمل المخ .

الطالب : وهل هذا تحقيق الذات أم توسيع الذات ؟

المعلم : والله عندك حق ، تصور أن سيلفانو أرييتى Silvano Arieti قد اعترض على كلمة تحقيق الذات Self actualization هذه ، وفضل عليها كلمة قريبة جداً مما قلت (حتى لو كنت قد قلتها سائراً) وهى كلمة امتداد الذات . Self expansion .

الطالب : يبدو أن ذاتى ، أوهى ، تتمدد بحرارة النقاش .

المعلم : ولم لا ؟ إن دوائج تحقيق الذات أو امتداد الذات إنما تنمو من خلال عاملين مآ (١) تحقيق المستوى الأدنى من الدوائج بقدر كاف ثم (ب) الاحتكاك بالبيئة الانسانية من خلال مثل هذا النقاش الحى ، أو النقاش مع المطاء الانسانى المسجل كتابة ، أى القراءة المعرفية .

الطالب : النقاش مع ما هو مكتوب ؟

المعلم : طبعاً ، فالقراءة القادرة على فتح إمكانيات جديدة فى المخ هى القراءة الحوارية ، وليست قراءة التلقى السالب .

الطالب : أى حوار وأى تلقى .

المعلم : القراءة الحوارية هى أن تعمل مثلاً تحاولنى هنا ، أما القراءة التلقية فهى أن تحفظ المعلومات وكأنها تنزيل مقدس .

العلم : بصراحة هذا ما لا أعرفه .

المعلم : لأنه فرض بالقياس ، فمادما نفترض أن الانسان تطور إلى ما هو عليه الآن ،
فليس من حقنا أن نكف عن التصور أنه سيتطور إلى ما هو أغلى مما هو عليه
الآن ، حتى بعد أن تعمل كل أعضائه بكفاءة كاملة ، فلنا أن تصور انطلاق
حاجته لنمو أعضاء جديدة أو على الأقل تنظيمات جديدة قادرة على خلق خلايا
جديدة إذا اقتضى الأمر .

المعلم : على الدور هذه المرة أن أقول لك أنا موافقا : وهو كذلك .

المعلم : عندك كل الحق .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت .

المعلم : خيرا ؟

المطالب : لقد فات في البداية إن الدافع هو تنظيم نيوروني (وما يقابله من تنظيم خلوي) جاهز للإطلاق ، فأى تنظيم جاهز لأن يحدد عمل كل الامكانيات الإنسانية معاً ، أعنى أى تنظيم يمكن أن يعتبر حافلاً لما هو أكثر من قدرته على تنظيم أعلى ؟ أليس في هذا مخالطة نصوى ؟

— ١٩٠ —

المعلم : خطر الى هذا التساؤل وتمنيت انى وبين نفسى الا يخطر ببالك حتى لا يطول
الحوار ، ووردى عليه فى إيجاز يتناسب مع حجم هذا الدليل هو أن التنظيم
الحالى إذا تم إطلاقه فى كفاءة كاملة مع سائر التنظيمات الأخرى ، فإن ذلك
يحمل وظيفيا ظهور تنظيمات جديدة من توليفات وتبسيقات أعلى ، فإذا
زادت الاحتياجات المتطورة عن قدرة هذه التنظيمات الولائية الجديدة فإنه
لا يوجد ما يمنع من اقتراف نمو خلايا جديدة وأعضاء جديدة .

الطالب : أنا الذى جئت به لنفسى . . شكرا ولن أزيد ، ولو أنى لست فأها شيئا .
المعلم : أنت فاهم ، وهذا ظاهر فى عينيك ، ولكنى أوافق أن هذا ليس وقته ولنبدع
المرحلة الخامسة الخاصة بدوافع تطوير النوع لاثمينا عن ما هو أهم

الطالب : كاد يخيل إلى فى حديثك — وكلى ألم — أن أغلب جودنا حاليا فى
مجتمعنا هذا بظروفه القاسية ، أغلبنا مازال فى المرحلة الأولى والثانية
من الدوافع .

المعلم : لا أظن ذلك ، وكفى استطرادا وإلا انتقلنا إلى الحديث فى السياسة . . .
الطالب : السياسة ؟؟ لا ياعمى ، أفضل أن تحدثنى إذا عن الحب والمواطنة كنهزب
شرعى من الحزم حول الحمى . . .

المعلم : الحب والمواطنة ؟ تقصد الانفعال .

الطالب : وما الفرق بينها ؟

الانفعال والعواطف

EMOTIONS AND SENTIMENTS

المعلم : قبل التسكلم عن الفرق بين الالفاظ دعنا نحدد ماهية الظاهرة كمثل .
الطالب : سترجعنا إلى تحديد الماهيات . ولن ننتهى فى سنتنا .
المعلم : وضوح البداية سيسهل التسلسل حتى التمييز والتحديد .

الطالب : وماذا تريد أن توضح في البداية ؟

المعلم : أريد أولاً أن أزيل بعض الشائعات حول هذا الموضوع الحساس .

الطالب : شائعات ؟

المعلم : نعم إن المعلومات التي على غير أساس تدور أكثر ما تدور حول هذا الموضوع الحساس (المواطن) ، وهذه المعلومات التي يتداولها العامة لأسباب هروية وتعمية وليست لإنارة معرفية ، وهي هي - للأسف - المعلومات التي تتناقلها الحافل العلمية أحياناً دون الرجوع إلى أصولها وحجمها الاتراضى أو ثباتها الزمنى كل ذلك إشاعات ينبغي أن تراجع .

الطالب : إنى أسمع هذه النعمة منذ بداية حوارنا في هذا الدليل فإذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : قد يثبت بالتفكير العميق والتحليل الهادئ والمراجعة أن المواطن والاطفال
من حيث المبدأ ليست سوى إشاعة .

الطالب : ياتهارا لن يفوت ؟ ماذا تقول ، تريد بحجة قلم أن تصدر فرماناً علمياً
بالنقاء الحب والود والتعاطف والحنان ؟ لا عندك ، آم . . لقد تذكرت قولك
شيئاً مثل ذلك في مقدمة هذا الباب (*) .

المعلم : صبرك بالله ، قد تستعيد هذه الألفاظ قيمتها من باب آخر وقد تؤدي وظيفتها
بطريقة أرسنخ وأوقع .

الطالب : ولو ، ولكن لتستمر هي ذات الألفاظ .

المعلم : حق لو كانت قد امتهنت وأفرغت من معانيها وأسماء استعمالها وأخطى فهمها . . ؟
هل يمجيك أن يكون « الحب » بجلالة قدره هو ذلك الشيء المتبادل في الأتلام
إياها ، والأغاني إياها ؟

(*) لم يكتب فرويد ذات نفسه نظرية خاصة بالانفعال ، واعتبر ظهور الانفعال نوع
من الانشقاق Dissociation رغم أن نظريانه كلها نابعة من الطاقة الجنسية والحوية
والعلاقة بين الناس ، وحتى يوقع اعتبر الانفعال مظهرأ مرضياً .

الطالب : إذا هو الحب ؟

المعلم : لا داعى للدخول في تعريفات الفريجات دون أن نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية .

الطالب : كيف نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية وقد بدأت بمجادلة إنكارها .

المعلم : أنا لم أنكر شيئاً ، لقد حاولت أن أهاجك أنا إذ تشكك من المواطن والانتقال ، لن تتناولها بالشائعات حولها ، وإنما سنتناولها من منطلق علمي ، مرتبط بما تهاجنا عليه منذ البداية وهو أن الوثائق النفسية هي من عمل المخ أساساً (وليس كلية) .

الطالب : ليس أمامي إلا الاستماع حتى يرى آخرتها .

المعلم : أولاً لا بد أن أنبهك أن هذا الموضوع هو من الموضوعات الشائكة التي غفلت حتى كتبت فيها مبحثاً قائماً بذاته وصل إلى ما يقرب من تكامل النظرية(*) ، وإذا أردت الرجوع إليها فهي تحت الطبع .

الطالب : يارب ياسائر ، أعدك أني سأرجع إليها عند التخرج على شرط أن توجز لي الأمر ما أمكن الآن .

المعلم : سأحاول ، لنبدأ بصعوبات دراسة المواطن :

أولاً : هناك صعوبة حقيقة في طريقة البحث في المواطن ، حتى أن بعض السلوكيين لم يقتربوا منها أصلاً أمانة وعجزاً معاً .

(١) لدراسة المواطن(**) من خلال الملاحظة التتبعية ما هي إلا دراسة السلوك الظاهري لما تصوره أنه تابع منها .

(*) النظرية التفاوضية في الانفعالات (تطور الانتقال من الإمارة البيولوجية العامة إلى المعنى الفعل) (تحت النشر) .

(**) سأستعمل في هذه المقدمة كلتي المواطن والانتقال كترادفين حتى نحدد الفرق بينهما - إن أمكن - فيما بعد .

(ب) ودراستها من خلال الملاحظة التجريبية هي اتمال لا يظهر إلا جانباً سلوكياً أو تفاعلاً جسدياً (أتونومى فى العادة) لايلم بأبعاد الظاهرة .

(ج) والطريقة الكليتيكية التى تشمل الملاحظة وحدها الباحث الشخصى والتفاعل بينهما تحتاج لنوع خاص من الباحثين (وعندهم بعض الحق) .

(د) وخبرات النكوص الفنية والخبرانية والمرضية بما تشمل من استيعاب ثم وصف لاحق قد تنأى من مأخذ التأمل الذاتى والتشويه الاتعالى (المرضى مثلاً) .

الطالب : يا سائر استر أرجعتنا إلى خيبة علمك بكل ثقلها .

المعلم : لعلها خيبة ولعلها عمق يحتاج إلى جهد .

الطالب : إذا قدرنا هذه الصعوبات جميعاً فلا فائدة من دراسة المواطن وكل النتائج سيضربها أحد الفريقين من هنا أو من هناك .

المعلم : هو ذاك ، ولكن ليس معنى هذا أن تتخلى عن مسئوليتنا نحو ضرورة المعرفة ، حتى فى أكثر المناطق عتابة .

الطالب : ولكن كيف ؟

(*) The difficulties encountered in studying emotions are partly responsible for neglecting, or even denying the whole phenomenon. The main methods for studying the emotional phenomenon are the same general procedures previously discussed (P35—38). However (a) observation does not show except the overt behavioural aspect, (b) experimentation implies artifacts and are mainly focused on recording bodily changes, and (c) the experiential artistic and regressive experiences are said to be predominantly introspective depending on memory and possible falsification.

— ١٩٤ —

العلم : إذا كانت هذه حدة احتجاجك الآن فما بالك لو عرفت صعوبة الاختطاف .
الطالب : أخطر .. أخطر .. دعها تسكن .

العلم : إنها صعوبة اللغة المستعملة في دراسة الاتعمال والعواطف وما لم يتفق العلماء والباحثون على معنى اللفظ الذي يستعمل لتسمية كل ملاحظة رهن الدراسة فلن نصل إلى شيء ، وخذ مثالا كنت سأنته منذ قليل عن ما هو الحب ، ففي حين اعتبره واتسون Watson « الاستجابة للهددة والطبيعة » فقد عرفه كل من لوجو Lugo & هرشي Hershey بأن الحب هو « .. الرعاية والمسئولية والمعرفة والاحترام » فكيف ندرس ظاهرة تختلف في تعريفها إلى هذه الدرجة ونسميها نفس الاسم .

الطالب : ألا يمكن الرجوع إلى المعاجم لحل هذا الاشكال .

العلم : إن جزءا كبيرا من البحث في العواطف والاتعمال الذي أشرت إليه حالا صرفته في استشارة المعاجم ، ولم تستعني بالقدر المفيد ، فالمعاجم الانجليزية مثلا تستعمل لفظي ال Emotions وال Feeling بالتبادل بما يعني أنها مترادفتان ، وقد ثبت أنها غير ذلك كما سيأتي حالا ، وقضية ظهور الكلمة ، ثم تاريخها التفضيحي Connotative history قد سبق أن تناولناها ، والظاهرة أسبق من اللفظ الذي يضمنها ، وليست سيجينة مرحلة بذاتها من المراحل التوضيحية لتطور اللفظ ، وكل هذا يظهر أكثر ما يظهر في الألفاظ المستعملة في وصف العواطف والاتعمال .

الطالب : ولماذا ؟

العلم : لأن العواطف والاتعمال ظاهرة قبانظية Preverbal في أساسها ، وقد ياحتمل اللفظ ويستوعبها وقد لا يستطيع أن يفعل .
الطالب : ألم تجد حلا ولو متوسطا نبدا منه وأمرنا إلى الله ، حق لو عدلناه .
في النهاية .

— ١٩٥ —

العلم : بصراحة سأحترم هذا الاقتراح آملا أن تزجج إلى مبحثي الطول في هذا الشأن متى شئت .

الطالب : شكرا ، فإني ألتصلاات إذا .

العلم : نعماني نقد وضعت لها تعريفًا طويلا جدا (بالنسبة للالتصلاات في الإنسان أساسا) وإني آسف لذلك .

الطالب : ولا يهكم ، هاته وخلصنا .

العلم : (*) « التصلاات هو وظيفة دافعية أولية (نسبية) ، وهي تشير الفرد نحو ، أو بعيدا عن ، مثير بذاته ، ولكنها تبدو أحيانا استجابة لمثير داخلي معروف أو مجهول لصاحبه ، وكلما كانت هذه الوظيفة مستقلة في ذاتها كانت بدائية ومحددة للعالم ، فإذا ما بدأت في الترابط مع وظائف أخرى تضاءلت كوظيفة مستقلة حتى تلاشت تداخلا في التفكير والمعنى والفعل الإرادي » .

الطالب : والله معقول ، فما الذي يضريك في ذلك .

العلم : أنت .

الطالب : أنا ؟

العلم : طبعا ، إذ سرطان ما ستلاحقني بأستلتك .

الطالب : نعم . . صحيح ، كيف أنها وظيفة دافعية وأين تقع من الدوال ؟

(*) Emotions refer to a primary motivating function that provokes the individual towards, or away from, a particular stimulus. Sometimes it appears as a response to an internal concealed stimulus. The more such function is independent, the more it is primitive and defined. As it starts to be associated with other functions it fades away as independent phenomenon until it merges, through synthesis, into the meaning and the appropriate volitional act.

— ١٩٦ —

- المعلم : هي طاقة بالمعنى الذى شرحناه فى الدوافع .
- الطالب : ولماذا لم نسمها دوافع وندرسها هناك ونخلص .
- المعلم : إن الدافع تنظيم جاهز للإطلاق ، أما الانفعال فهو تنظيم جاهز أيضا ولكنه استجابى أساساً .
- الطالب : ولكن على ما ذكر كانت هناك دوافع استجابية أيضا ، أظن مثل الحرب والتتال .
- المعلم : إذا لابد أن تذكر الانفعالات المصاحبة لكل منها وهى الخوف والتضيق على التوالى .
- الطالب : إذا فالانفعال صفة مصاحبة للدافع وليس دافعا فى ذاته .
- المعلم : لا تفتح على نفسك وعلى ما لا يطاق ، من يدري أيها يدفع الآخر ، ألا يجوز أننا نهرب لأننا نخاف ، فالدافع إلى الهرب هو الخوف .
- الطالب : طيبا .
- المعلم : لا تتحسس هكذا ، فبالرغم من أن هذا الاستنتاج يؤيد ما ذهب إليه بعض العلماء من أن الانفعال قوة دافعية *Motivating force* إلا أن هناك من يقول العكس .
- الطالب : العكس ؟ أى أننا نخاف لأننا نهرب ؟
- المعلم : ليس هكذا تماما ، ولكن إننا نخاف إذا نهرب .
- الطالب : نعم نعم ؟ ما حكاية « إذ » هذه ؟
- المعلم : إن هذه النظرية تسمى نظرية جيمس ولانج *James & Lang theory* (*)

(*) *James-Lang theory* (1884-1885) suggests that the emotions are due to the conscious awareness of the bodily changes associated with the appropriate response. This may refer to the possibility that emotions are but secondary phenomenon. Experiments disproving this theory are superficial and looks to misunderstand the depth of the hypothesis. On any rate, as old as it is, it has to be reconsidered.

— ١٩٧ —

وقد اكتشفها كل من الأمريكى وليم جيمس William James والهولندى كارل لانج Carl Lange منق ١٨٨٤/١٨٨٥ ، كل على حدة حق سميت باسمها مآ ، وفكرتها بسيطة ، وإن كانت غير واضحة لأغلب الدارسين .

الطالب : لماذا ؟

المعلم : لأنهم يصيغونها باختصار وكأن النظرية تقول « إننا نخاف لأننا نرتجف ، وليس : إننا نرتجف لأننا نخاف » وهذا تبسيط مخل ، لأن فكرة النظرية كما قلت لك بسيطة ، إذ تقول إن الاستجابة السلوكية هى الأصل ، وأن أى استجابة سلوكية لها مصاحبات عضوية فى الدم والأحشاء والمضلات وغيرها ، وأن الشعور بهذه المصاحبات واستقبالها على مستوى الشعور هى المسئولة عن الاتعمال المصاحب .

الطالب : والله معقول .

المعلم : ولكن الهم الجزئى جعلهم يحرون تجارب قطع بعض أعصاب الجهاز السمبثاوى الواصلة لدماع كلب التجارب (أو يشاهدون ماهو مقابل ذلك عقب حوادث عارضة للإنسان) ويجدون أنه مازال يشعر بالخوف ، فيدمغون النظرية ، وكأن استقبال التنيرات الجسمية المصاحبة لاتم إلا عن طريق الجهاز السمبثاوى ، لا عن طريق الدم ولا عن طريق الشعور بالجسد عامة وتنيراته .. وغير ذلك .

الطالب : ما أعظم الفرق بين التسطيع والشمول فعلا .

المعلم : والأدهى أنهم حقنوا مادة الأدرينالين (باعتبارها الإفراز الرئيسى للغدة السمبثاوية والجهاز السمبثاوى والمسئولة عن التنيرات الجسمية) ، وإذ لم تحدث نفس التنيرات المألوفة فى حالة الخوف الطبيعى مثلا ، رفضوا النظرية تبعا لذلك ناسين بقية المواد والاحتمالات .

الطالب : أى والله ، لقد كدت أقتنع بهذه النظرية تماما ..

— ١٩٨ —

المعلم : لا عندك ، إنها تفسير حسن لبعض الانفعالات المصاحبة لتغيرات جسمية استجابات معينة ، ولكنها لا تصلح للمواطن والانفعالات الأشمل والأعمق والأرقى .

الطالب : ما حركاتك ؟ هل تعبت بي أم ماذا ؟ أكلنا أقممتني برأى فاقننت تراجمت لتوك وكأناك تتلاعب بعقلي .

المعلم : أبدا والله ، فالطريق طويل وأنت تريد أن تترك في أول محطة .
الطالب : أن أركن في أقرب محطة أفضل من أن أركن في هذه السنة الثانية بفضل تعطيلك لي .

المعلم : يا أخى صبرك ، والله إنى أكاد أكون واثقا أن هذا الحوار قد يثير فيك طريقة للتفكير هادئة وصبورة تماونك في سائر علومك .

الطالب : ياليت . . . ولكن ما الحل في هذا التعليق الذى فعلته بي .
المعلم : اسمع ياسيدى تحملها بطريقة معنولة فنقصر صيغة هذه النظرية على الانفعال دون المواطن والوجدان .

الطالب : نعم نعم ، وما الفرق بالله عليك ؟
المعلم : في محاولتى لتحيز هذه الالفاظ (*) عن بعضها وجدتها تصف نفس الظاهرة ولكن على مستويات مختلفة .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

(*) هناك من يعرف الانفعال بأنه حالة من التهييج والتحرك لما هو مواطن متمم على تعريف المواطن بأنها موقف تجاه مثير بذاته له جانب حسى غير تحليلى أو معنوى وجانب حركى قهشى ، وهذا كله وجهة نظر تعتمد على البدء بتعريف المواطن ، لو كان ذلك ممكنا في ذاته ، ثم تعريف الانفعال بالإشارة إلى تحريك هذه المواطن ، ومن قبل وجهة النظر هذه واقننت بها فيمكنه الحديث بلشتها على أن يدافع عنها .

المعلم : إن الانفعال (*) Emotions يشير أساساً إلى النشاط البدائي ، والتهيج العام تجاه مثير داخلي أو خارجي واضح أو غامض ، وعلى هذا المستوى البدائي فهو نشاط مستقل عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى .

الطالب : أى وظائف وأى مستويات ؟

المعلم : أى أنه نشاط تهييجي دوافعي ، منفصل عن الوظائف الترابطية مثل التفكير أو حتى التعبير .

الطالب : والمواطف ؟

المعلم : أما المواقف Feelings (*) فتشير إلى الأثر الشعوري الدركي الدال على أن الانفعال لم يمد مستقلاً عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى ، وهى ذات جانب حسي يقال أنه يشير إلى كتلة الإحساسات المستقبلية من الداخل والخارج من مصدر بذاته والتي لم تتميز بعد ، كما أنها ذات جانب حركي (أو انبساطي فعلي) وهو التهيؤ العام نحو مثير بذاته .

الطالب : معقول والله ، ولو أنى لست فاهماً تماماً .

المعلم : واحدة واحدة ، ولعلك إذا عرفت ما هو الوجدان (*) اكتملت الصورة بوجه عام ثم تهتمها على مهلك بالتكرار والتعمق معاً .

(*) Emotions refer to primitive, relatively generalized, stirred up state of the individual in response to an external or internal stimulus (whether well defined or vague). Feeling refers to the conscious component of this process that denotes that emotions are no more an independent phenomenon Sentiment refers to a step further towards more association with thinking, language etc..., here the emotional phenomenon surpasses being simply a stirred up state or just being aware of. Meaning refers to a stage of synthesis where the emotions become but thoughts ready to be excuted into volitional act.

— ٢٠٠ —

الطالب : فما هو الوجدان يا سيدي .

المعلم : الوجدان Sentiment هو درجة أرقى من الترابط ، إذ ياتحم الانفعال أكثر وأكثر بالفكر واللغة والإدراك الأعماق ، ولا يقتصر على صبغ الأرضية الشعورية فحسب بهذا الاستقبال العام غير الملل .

الطالب : ياتحم بالفكر واللغة ؟ أتقنى أنه « معنى » المواطن والانفعال .
المعلم : لا . لا . لا . إنه مازال شحنة عامة تصاحب الفكر وتتداخل معه ، ولكنها لا تتطابق تماما مع الفكر ، لأنه إذا تطابق الانفعال تماما تماما مع الفكر أصبح هو المعنى .

الطالب : يا خير ! المعنى . . . انفعال وعاطفة ؟ ! ساحت الأمور كالمادة .
المعلم : يا سيدي لم تسمح ولا يحزنون ، هل نسيت أننا كلما ارتقينا على سلم كل وظيفة كادت تتداخل في أعلى طبقات الوظيفة اللوازية لها حتى تصبحان (أو تصبحن) واحدة تماما .

الطالب : نعم نعم ، ولكن ليس لدرجة أن يصبح الانفعال « معنى » .
المعلم : ولم لا ، إن الكلمات والفكرة إذا احتوت معانيها تماما وتضمنت ما يراودها ، قامت بوظيفتها التواصلية والتعبيرية دون حاجة إلى انفعال مستقل . مصاحب ، ولا إلى عواطف شعورية منفصلة عنها .

الطالب : هذه أول مرة أسمع فيها مثل هذا الكلام .
المعلم : وهل أنت معي هنا لتسمع ما تعرف ، أم لتفكر في ما لا تعرف ؟
الطالب : وهل يقول بذلك كل العلماء أم هذه شطحاتك وحدك ؟
المعلم : يقول بعضهم مثل ذلك أو بعضا من ذلك بطريقة أو بأخرى ، ولكن التحديد والتوصيف والترتيب قد استسكنت في المبحث الذي أشرت لك إليه منذ قليل .

— ٢٠١ —

الطالب : أكاد لا أصدق .

المعلم : ألم أقل لك أن يونج - مثلاً - يعتبر الانفعال ظاهرة مرضية ، ولا بد أن تستنتج أنه يقصد إن انفصال هذه الطاقة الدافعية عن مصاحبتها الترابضية ليس طبيعياً ولا سوياً .

الطالب : يجوز .

المعلم : وكذلك عدم تعرض فرويد للانفعال كظاهرة مستقلة واعتباره انشقاذاً Dissociation أليس دليلاً على ذلك أيضاً ؟

الطالب : يا أخى عليك حجج ومداخل !!

المعلم : أبداً والله ، فأنا أحاول أن أجدهم من هذه الممنعة لا أكثر ولا أقل .
الطالب : وأنا ؟ ألا تخرجني من هذه الممنعة بأن تقول لى ماذا علينا في الامتحان .
المعلم : لست أدري ، ولكن مرحلياً قد يسألونك عن أبعاد المواطن Dimensions of feeling (*) .

الطالب : وماذا ؟

المعلم : يقصدون تقسيم المواطن ما بين السار وغير السار Pleasant-Unpleasant ، أو ما بين المشير والسدغ Excitement-Numbness أو ما بين التوتر والاسترخاء Tension-Release .

الطالب : وما فائدة ذلك ؟ وهناك أبعاد أخرى كثيرة يمكن تعدادها قياساً على ذلك .

(*) Dimensions of feelings refers to the opposing polarity where the grades of feelings could be met with. Examples are pleasant-unpleasant, tension-release, and excitement-numbness dimensions .

— ٢٠٢ —

المعلم : توضيح والسلام، حتى تعرف أن المواقف شيء له أبعاد من التقيض إلى التقيض
مثلا ، وأحيانا يسألونك عن مصادر السرور والسكدر .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ أليس هذا شيء بديهي .

المعلم : ألم تتفق أن علما هو علم الحديث في البديهييات بلغة محترمة موفوق بها .
الطالب : ما علينا ، قل لي مصادر السرور والسكدر (*) وأين تباع الأولى حق
أشترى لي منها كفاي إن أمكن !!

المعلم : يا سيدي - بعد إغفال سخرتلك - هناك مشيرات سارة بذاتها « هكذا »
مثل اللطم الحلو ، وهناك مشيرات منفرة أو مكدره بذاتها مثل اللطم المر .

الطالب : علم ، وماذا أيضا ؟

المعلم : هناك مايسر إذا كنت ترغب فيه ، وهو هو قد-يكدر ويثمر إذا رغبت فيه .
الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : مثل الماء إذا كنت عطشانا في يوم قائف قد يكون مصدرا للسرور ،
ولكنه هو هو قد يكون منفرا وأنت قد شربت لتو ، ثم عرض عليك في
يوم شديد البرودة .

الطالب : آه صحيح ، يكفي هذا .

المعلم : ليس بعد ، فهناك مصادر سارة لا لأنها كذلك في ذاتها ولكن لأنها ارتبطت
بفكرة أو حادثة سارة ، وكذلك هناك مصادر مكدره أو منفرة لأنها ارتبطت
بذكرى أو مناسبة منفرة ، فنفس المكان الذي أعلنت فيه نتيجة البكالوريوس

(*) Sources of pleasure and displeasure could be natural,
conditioned or depending on the intensity of a specific need at
a particular moment.

—٢٠٣—

يشير السرور عند من سمع فيه اسمه متبوعا بتقدير إمتياز مع مرتبة الشرف ، وهو هو قد يشير النفور والكدر عند من سمع فيه نتيجة إخفاقه للمرة تلو المرة ، حتى أنه لم يترده في المرة التي أعلن فيها نجاحه ، فيظل بالنسبة له مصدرا دائما للكدر .

الطالب : أليس هذا ما سبق أن قلنا مثله في الارتباط الشرطي ؟

المعلم : بالضبط .

الطالب : وماذا علينا أيضا .

المعلم : يا أخى الله يساعك ، ومع ذلك قد تسأل عن وسائل التعبير عن الانفعال العواطف Emotional expression (*) ، والمطلوب منك أن تجيب أن هناك تمييز لفظي ، وهناك تمييز بلامح الوجه وهناك تمييز حركي وهكذا ، وسوف أرجع لذلك مرة ثانية بمد قليل .

الطالب : ولم ؟ أتمنا منها الآن .

المعلم : لا .. سوف نتناول ذلك ونحن نتحدث عن « نظرية » Papez بايز الفسيولوجية لتحديد مسارات العواطف وارتباطاتها بالخبرة الانفعالية والتعبير عن الانفعال .

الطالب : وما هي الخبرة الانفعالية Emotional experience (**).

المعلم : إنها تعنى الشعور بانفعال ما في دائرة الوعي .

الطالب : ولكن ألا توجد عواطف بعيدا عن دائرة وعينا ، أى في مستويات أعمق من الشعور ؟ فإزالت أذكر محاولتك تجنب استعمال كلمة اللاشعور .

(*) The term emotional expression usually refers to the autonomic changes. This should not be accepted as true. Facial expression, body language, eye language, and artistic modes of expression are more important in human life.

(**) Emotional experience refers to the conscious awareness of certain emotions i.e. feelings (see before)

— ٢٠٤ —

المعلم : توجد طبعاً ، ولكن من أين لنا أن ندرسها ، إنها قبل أن تحتل دائرة
الشمور قد تظهر بشكل غير مباشر في السلوك والتأثير على أنواع الاستجابات
المختلفة وهكذا .

الطالب : وكيف يمكن أن نعرف أن هذا السلوك انفعالي وأن ذلك السلوك
ليس كذلك .

المعلم : يسمى السلوك سلوكاً انفعالياً (*) إذا زادت مظاهر التعبير عن الانفعال عن
الموقف المعنى ، أو الفكرة المصاحبة ، ويحدث ذلك (أ) في حالات الإحباط
والعجز عن الوصول إلى الغاية (ب) أو في حالات الإعاقة المؤقتة وتأخير الارتواء
(ج) أو في حالات إطلاق سراح التعبير بعد تحقيق الأمل .

الطالب : باختصار - مثلاً - حين تقول في الملعب « هيلاهوب » إذ يتأخر تسجيل
الاهداف ، أو حين يزيط الملعب وترتفع الرايات الحمراء إذا سجل
هدف الفوز .

المعلم : لم الرايات الحمراء ، لم لم تقل الرايات البيضاء ؟

الطالب : أنت زملكاوى مائة في المائة .

المعلم : ليس في العلم مائة في المائة .

الطالب : الله . . . الله . . . تسخر مني أنت هذه المرة ، ماعلينا ، نرجع إلى المطلوب
متا في الامتحان أيضا .

(*) Emotional behaviour is said to set in when the manifestations of emotions surpass the normal accompaniments of a certain idea, a given situation or a related meaning. It usually occurs after (a) frustration (b) too much delay in achieving the goal, and (c) on reaching the goal

— ٢٠٥ —

المعلم : هناك سؤال غريب يتكرر يقول « ما تأثير الاتصال على كل من النفس والجسم » .

الطالب : وهل مازال يتكرر في الامتحانات ؟ ، ولكن قل لي أولا ما الغرابة في هذا السؤال .

المعلم : لا تسألني سؤالين معاً لو سمحت ، أولاً : إنه مازال يتكرر فعلاً ولكن بدرجة أقل ، ثانياً : إنى اعتبره غريباً لأن الاتصال ليس كياناً منفصلاً عن الجسم والنفس حتى يؤثر عليهما ، إنه هو ذاته نشاط جسمي له مظهر في المجال النفسي ، ثم إننا حتى لو اعتبرناه تجاوزاً لنشاطه له استقلاليته للؤثرة ، فإن آثاره تشمل كل الوظائف الجسمية والنفسية بلا استثناء ، فهو من ناحية متناقض التركيب ، ومن ناحية أخرى مترامى الإجابة .

الطالب : يا سائر ، وكيف سأجواب عليه أنا ، وماذا تقصدون بوضعه ؟

المعلم : أعتقد أنه كان يقصد به التأكيد على تأثير الجانب النفسي وخاصة العواطف البشرية بشكل عام على وظائف الإنسان ، وبذلك تؤكد لطالب الطب أهمية دراسته علم النفس وتأثيرها على الإنسان الذي هو مجال عمله وحقل مهنته إذ سيصبح طبيباً .

الطالب : معقول ، ولكن قل لي كيف أجاب عليه أنا ؟

المعلم : بسيطة ، ولو أنى سأخالف موقفى الشخصى وأنا أساعدك في ذلك إلا أنها رشوة من ضمن الرشاوى كما اتفقنا حتى تنزير مواقع الاهتمامات وتكشف عن وضع مثل هذه الأسئلة .

الطالب : أنا لا يهمنى ما استفعلونه ، قل لي الآن ما ينقذنى وغيروا بمبدأ ذلك على مهلكم .

المعلم أولاً : على النفس(*) :

١ — إن الانفعال يؤثر على سرعة استجابتك لثير بذاته ، فقد يطيل مدة رد الفعل وقد يقصرها (انظر ص ٤١) .

٢ — قد تؤثر العاطفة على الإدراك « فالعزف في عين أمة غزال » وقد يستغرق حب عجة شخص ما « حتى ترى حسنا ما ليس بالحسن » (انظر ص ٦٠) .

٣ — قد يؤثر الانفعال كذلك على الانتباه ، إذ تلتقي من بين اللثيرات من حولك ما تتطلبه حالتك العاطفية ، فإذا كنت سعيدا مسرورا جذب انتباهك حركة براعم الورود إذ تتفتح وزرقة السماء بين طبقات السحب ، وإذا كنت حزينا كئيبا جذب انتباهك أوراق الورود الدابلة القديمة للمقاة نفسها في الطين ، وكثافة السحاب وإنذاراته للطيرة دون زرقة السماء بين جحافلها . . (انظر صفحة ٦٩) .

٤ — كذلك فإن السلوك الانفعالي المتعجل يوق التعلم في حين أن التمييز العاطفي للمستقبل المهادى يسهل عملية التعلم، وليس على ذلك في عملية الاستدلال والاسترجاع أثناء الامتحان وما بينهما من حفظ وتثبيت للمعلومات .

٥ — وعلاقة الدوافع بالانفعال هي علاقة مترادف ، أو علاقة تبادلية أو علاقة اصطحاب ، ففصلها عن بعضها صعب للغاية لأنها يقمان في مجموعة الوظائف الدوافعية معاً .

٦ — أما تأثير المواقف على التفكير فإن ذلك يتوقف على نوع التفكير ، فالتفكير الخيالي والدائى والذاتوى (صفحات ١٣٨ ، ١٣٩) تحت

(*) Emotions influence other psychological functions implicitly or explicitly: (1) they influence reaction time (P 41), (2) alter perception (P 60). (3) affect attention (P 69), (4) facilitate (within limits) or hinders learning and memory and (5) are considered the fuel of motivation and creation.

رحمة العوامل الانفعالية الشخصية ، أما التفكير الموضوعى فهو أقلها تأثيراً .
بلا أدنى شك .

٧ — أما الإبداع (وقد تعمدت فصله هنا عن التفكير) فهو قمة الانتماع
الولافى Synbiotic بين ارتقاء المواطن إلى درجة المنى وبين ارتقاء الترابط
إلى درجة خلق الجديد ، حتى يصبح الاثنان ظاهرة واحدة .

الطالب : كل ذلك ، وكنت تدعى أنه سؤال غريب ؟

المعلم : لن أدخل معك في التفاصيل وإن كنت مازلت عند رأيي ، وبالرغم من ذلك
سأكمل لك الإجابة .

فناثير الانفعال على الجسم يمكن أن يظهر في أحوال السواء كما يمكن أن
يحدث أمراضاً تسمى الأمراض السيكوسوماتية أو النفسجسمية أو النفسسيولوجية ،
كما يمكن أن يضاعف من أمراض جسمية قائمة فعلاً أو يؤخر الشفاء .

الطالب : واحدة واحدة . . . ، واحدة واحدة .

المعلم : وهو كذلك ، سأبدأ بتأثير الانفعال على الجسم ولناخذ مثلاً محدداً وهو
ما يحدث نتيجة للاستجابة الزائدة للجهاز العصبي السمبثاوى ، وسأتميز الفرصة
وأشرح لك هذا الجزء كما تعودت من مفهوم تطورى طريف .

الطالب : تطورى ؟ كيف ذلك .

المعلم : إن الجهاز السمبثاوى بالذات يسمى جهاز «السكر والفر» ، ولكي تعرف طبيعة
عمله عليك أن ترجع إلى أصول وظيفته في حرب البقاء الجسدية ، فتصور
أسداً يهجم على حيوان آخر ، (أو حتى على إنسان) ثم تستنتج ما هي التفاعلات
اللازمة لقتال ، أو حتى للحفاظ على الجلوس لو انتهت المعركة بالهزيمة ، وسوف
تستنتج عمل هذا الجهاز السمبثاوى بسهولة وتحفظها بمعنى تطورى طريف
دون زعم صفات بجوار بعضها .

الطالب: ماذا تعنى ؟

المعلم : أعنى أن كل التغيرات التى تحدث نتيجة إفراز الأدرينالين(*) ، وهو ما يعتبر سلاح الانفعال الأول يساعد فى عملية السكر والتمر ، فزيادة ضربات القلب تدفع الدم أسرع ، واتساع الشعيرات الهوائية تدخل هواء (أكسجين) أسهل ، وانتباض الأوعية الدموية الرئوية تسهل مرور الهواء وتقل الإفراز الذى قد يعطل ، وانتباض قنوات الغدد المفرزة يمنع الإفراز ويوفر الطاقة لما هو أهم ، وشحوب الجلد نتيجة لانتباض الأوعية تحت الجلد يمت اللون فيسهل الاختفاء ، فى حين أن أوعية العضلات تتسع لتستوعب كما أكبر من الدم يساعد على التمثال ، كذلك ينقبض الطحال والمنطقة الحشوية بصفة عامة تزيد كمية الدم فى الدورة الدموية مما يساعد فى الحركة كما أن عرق اليدين يسهل الإمساك بالعدو ، ووقوف الشر كان وسيلة للحماية فى قديم الزمان كالشوك ، واتساع حدقة العين يوسع مجال الرؤية وإن كان على حساب دقة الرؤية فاللهم فى الحركة المدى وليس التفاصيل ، ورفع الحاجب الأعلى يوسع مدى الرؤية (نظريا) ، وحق القذف دون انتصاب

(*) Emotions affect the bodily functions mainly through the sympathetic nervous system (and adrenal medulla gland). Adrenaline and noradrenaline hormones are hormones of combat (fight and flight). All the alterations in bodily functions could be understood through considering the requirements of a combating primitive bodily battle. The activation of the circulation (faster heart, contracted viscera and spleen) the better coagulation, the pale skin, (subcutaneous vasoconstriction etc.), the moist hands (sweating) could all be looked at as to facilitate fight component of the combat. The ejaculation without erection, the more blood to skeletal muscles, and the abortion of a pregnant female, are examples of the flight component. Moreover, the genitourinary reaction may refer to the idea that the species preservation could be the insurance means once the individual is threatened to perish personally.

— ٢٠٩ —

هو نوع من احتمال التأمين للنوع (ولو مصادفة) لو أن الفرد المقاتل هلك ، كذلك الإجهاض نتيجة لانقباض رحم الحامل قد يحمل نفس المعنى ، وزيادة إفراز قشرة الندة فوق السكلوية تفيد في مواجهة التوتر ، وتحليل الجليكوجين إلى سكر وحق البروتينات تتحول إلى سكر مما يوفر الطاقة اللازمة للمركة ، وقصر مدة التجلط والنزيف يساعد في وقف النزف الذي يمكن أن يحدث في المركة ثم إنه مضاد للهستامين وللحساسية ، ومثير عام للتكوين الشبكي .

الطالب : ولكن ألا تجد أن في هذا التفسير تعسفا شديدا .

المعلم : حتى لو كان فيه تعسف فهو يسهل الحفظ ، وما عليك إلا أن تعدد المظاهر دون ذكر مبرراتها التطورية ، إجملها في سرك ولن تنسى شيئا .

الطالب : والله فكرة ، ولو آتت بازلت لا أستطيع تصور أن تكون كل هذه التفاعلات التي أسميناها « التعبير عن الانفعال » هي التفاعلات المناسبة للإنسان .

المعلم : بصراحة ، إننى أوافقك في ذلك فلم يعد التفاعل المناسب للانفعال البشرى في حياتنا الحاضرة هو ما يعد لدرء خطر جسدى ، خارجى في المادة ، وأصبح الخوف من الداخل أكثر من الخوف من الخارج ، وقات احتمالات المركة الحسية ، ولم يعد لها أدنى قيمة تكييفية إذ أنه بعد ظهور المخ الحديث ورسوخ وظائف الشعور والتفكير والإرادة ، يبدو أن عمل هذا الجهاز قد أصبح مساعدا عاما لهذه الوظائف من حيث أنه مثير عام للتكوين الشبكي ، أما عمله الأصلى وهو الإعداد لدرء خطر فيزيقى فقد أصبح نشاطا حتى ليعتبر الإفراط فيه أقرب إلى المرض أو مسببا للمرض ، فنحن لم نعد نخشى أن نقابل أسدا في ميدان التحرير أو نصارع «موبى ديك» حوتا أبيض بالقرب من شاطئ سيدى بشر .

الطالب : ولكن أخطار اليوم أهم وأكثر تهديدا .

المعلم : هذا حقيقى ولذلك فنحن نحتاج للاقائها إلى الوعى والحسابات وتوجيه الدوافع الانفعالية للإسهام في توسيع دائرة الوعى وإتقان الحسابات .

— ٢١٠ —

الطالب : فلماذا تحدث هذه التغيرات الجسمية مع الانفعال .

المعلم : اعتقد أنها من آثار الماضي ، وسوف تندثر مثلما اندثر فعلا بعض منها مثل جحوظ العينين ووقوف الشعر (اللهم إلا في الخوف الشديد) .

الطالب : وإذا اندثرت الوظائف فما قيمة هذا الجهاز .

المعلم : في رأي أنه إذا لم توجه فاعليته إلى التكامل مع التفكير والإبداع بصورة إنسانية جديدة ، فقد يندثر ، وعموما فقد ثبت أنه في حالات الوعي العالي Higher States of Consciousness يسم هذا الجهاز بطريقة متكاملة إنسانية أرقى .

الطالب : لقد قلت أن تفاعله الجسمي هذا مرض ، لماذا تعنى ؟

المعلم : أعنى أن التفاعلات للخطر إذا لم نخدم درء نوع الخطر الخالى أصبحت عبئا على التكيف والوجود ، وكأن الحل الحقيقي المنتظر هو أن يطور هذا الجهاز فتتغير التفاعلات إلى تفاعلات تناسب نوع الخطر الجديد مثل: خطر العزلة، وخطر الحقد القهور ، وخطر الجشع المستمر .

الطالب : إن هذا لا يحتاج إلى الجهاز السمبثاوى ولكنه يحتاج إلى جهاز «نورتاوى» .

المعلم : أنا لا أهم في السياسة .

الطالب : ولا الجهاز السمبثاوى يفهم فيها ، فاحتمل أنت وهو مضاعفات ارتفاع ضغط الدم وأسعار الذهب .. معاً .

المعلم : إلى أين تستدرجنى يافق ؟

الطالب : لا أستدرجك ولا يحزنون ، ولكن أعود لأسئالي: وهل التفاعل الجسدى لا يعمل يتم كبله عن طريق هذا الجهاز الجسمى الدائى لا أكثر ولا أقل ؟

المعلم : إن الجهاز العصبي الباراسمبثاوى (*) Parsympathetic يعمل في تكامل مع الجهاز السمبثاوى وإن كان عادة في عكس الاتجاه ، فإن المؤثر الذى يلبه أحدهما يشبط الآخر ، ووظيفة هذا الجهاز إنشائية وبنائية وكأنه يمثل وزارات التموين والتعمير والإسكان في الجسم ، أما الجهاز السمبثاوى فهو وزارة الحرية والدفاع .

الطالب : ووظيفته الجديدة إن شاء الله في التمديل الوزاري التطوري القادم ماذا ستكون بإسادة الرئيس للمعلم .

المعلم : بالرغم من سخريتك سأجيب ، إذ أنى أرى أن وظيفة هذا الجهاز أقرب توافقاً مع مرحلة الإنسان الحالية ، وأتوقع أن يكون عمره أطول لأنه يخدم البناء والتناسل أساساً ، بل إنه يسهم في إسكان طول التواصل في العملية الجنسية عند الانسان ، فتقوم العملية الجنسية بوظيفة أرقى من مجرد التناسل ، وكل هذا يدل على نوعية موقفه التطوري ، ولكن تبعاً لمسيرة الديالكتيك الطبيعية فلا بد أن يتآلف مع نقيضه السمبثاوى في جهاز جديد ، وهذا ما يحدث بدرجة ما في حالات الوعي البائق .

الطالب : « اليا . . ماذا .

المعلم : الديالكتيك ، ولكن آسف آسف ، رجعت في كلامي ، هذا يتخطى حجم هذا الدليل .

(*) The parasympathetic system is the system of anabolism. It seems to be recently evolved. The future may bear the possibility of some sort of synthesis between the present opposing components of the autonomic nervous system. The hyperfunctioning of the sympathetic system, as if there is a primitive physical battle while there is none, is becoming a dishomeostatic reaction responsible for certain psychosomatic disorders (e.g. peptic ulcer, essential hypertension, etc) or exaggeration of an already present physical disorder.

— ٢١٢ —

الطالب : حق الآن فهمت أن الجهاز العصبي الذاتي بشقيه السمبثاوى والباراسمبثاوى يحتكر التغيرات الجسمية المصاحبة للانعزال .

المعلم : ليس تماما . . فإن الغدد الصماء (*) تتفاعل كذلك وتؤثر وتتأثر بالانعزال ، فنحتاج الغدة فوق الكلوية يفرز الأدرينالين أيضا والغدة النخامية الأمامية Ant pituitary gland تزيد من إفراز الهرمون المثير للغدة فوق الكلوية A.C.T.H ، وحق الهرمون المثير للغدة الجلوسية G.T.H فإنه يفرز نتيجة للانعزال ، وبعض إفرازات الثدييات لا تتم بمرحلة التبويض Ovation إلا إذا رأت الذكر ، وعن طريق هذا المسار البصري النخامي تحدث إثارة الغدة الجلوسية ويحدث التبويض ، والغدة الدرقية تفرز أكثر مع الانعزال وكذلك الغدة النخامية الخلفية Post. Pituitary فيزيد إفراز الهرمون المانع لإدرار البول ، وبالتالي يقل إفراز البول ، ولو أن إفراز المثانة يحدث كثيرا مع فرط الانعزال .

الطالب : ياه !! قلبناها فسيولوجي .

المعلم : وطب باطنى أيضا ، فالانعزال الزائد يعتبر مشغولا عن :

— بعض الأمراض السيكوسوماتية (النفسفسيولوجية) مثل قرحة المعدة ، والربو الشعبي ، والقولون التائر ، والقولون المتقرح ، وأحيانا الذئبة الصدرية

— كذلك فقد يزيد الانعزال من عجز نسي ، فيجعله عاجزا كاملا مثلما يتفاعل المبيض بلنط بالقلب دون هبوط ، باكتئاب وقلق على صحته يشبطه ويعجزه عن المشى مثلا دون مبرر عضوى فعلا .

(*) The endocrinal system is directly related to emotional changes. The thyroid is stimulated, the anterior and posterior pituitary depend partly on emotions, The stress reaction is partly emotional and is responsible for more liberation of ACTH.

— وبعض المعجز الذى يسمى عجزا وظيفيا في حالات المستيريا يحدث نتيجة لتحويل الانفعال اللاشعورى والتعبير عن رغبات انفعالية دنيئة بلغة المعجز الجسمى

الطالب : بصراحة ما زلت ألومك على رفضك لهذا السؤال الهام ، ياليتي يأتى لنا في الامتحان .

المعلم : يجوز ، ولكن تحفظى ينصب على أنى أخشى من هذا التركيز الفسيولوجى والباثولوجى أن تتضاءل هذه الظاهرة الهامة إلى مجرد أدريالين ، وضغط دم مرتفع ، والمسألة أعمق من ذلك وأخطر .

الطالب : غاؤ أنت الأعمق والأخطر ، نحن ندرس الطب وهذا على قدرنا .
المعلم : بالعكس ، إن ذلك هو نقطة البداية ، والذى يهمنى في دراستك لعلم النفس هو الميزات الإنسانية في الانفعال والمواقف ، وليس الميزات المشتركة مع أى حيوان يقابل .

الطالب : ولكن هذا أقرب إلى ذهنى وتركيب غنى في الدراسة الطيبة .
المعلم : نعم ، إلا أن التدريس يلبنى أن يقوم بدور أكثر إيجابية ، فلا يصح إطلاقا أن يحتزل مفهوم التعبير عن الانفعال إلى التغيرات الجسمية التى ذكرناها ، والى تتم عبر المهاد Hypothalamus وإنما المعقول أن يشمل ذلك التعبير اللفظى ، والتعبير الشعري ، بل والرسم والتثيل وسائر الفنون المعبرة عن المشاعر الانسانية المميزة والراقية .

الطالب : ولكن هذه أشياء شعرية كما تقول ، لا يمكن أن تقاس أو تحدد .
المعلم : إذا أنت تريد أن تكتفى بما يقاس ويحدد حق ولو كان قاصراً على أدنى مراحل الوجود ، وأن تنكر لما لا يقاس بالمقاييس الحالية حق ولو كان هو أهم ما يميز الانسان .

الطالب : لا . . ليس كذلك ، ولكني لا أريد أن أحم (*) نفسي ، ولن يضيرني أن أكتفي بما يقاس ، ولكن قل لي كيف تقاس الانفعالات (**) ؟

المعلم : أمري إلى الله ، تقاس ياسيدى بالتنفريات الجسمية التي أشرنا إليها سالفا من زيادة النبض والعرق وضغط الدم وغيرها ، وأحيانا ما يكتشفون كذب الشهود أو المجرمين بهذا القياس ، وإن كان الأمر اجتهدا وليس نهائيا .

الطالب : هذه قياسات عضوية ، ألا توجد قياسات نفسية ؟

المعلم : توجد ياسيدى وهي إما أسئلة تجاب ، وإما مواقف تلاحظ ، وقد نرجع إلى ذلك في فصل لاحق حين نتحدث عن الفروق الفردية والاختبارات النفسية .

الطالب : ولكن قل لي ، لقد ذكرت لي نظرية جيمس ولانج تفسير الانفعال ، وهي التي ظهرت في القرن الماضي ، ألم يظهر منذ ذلك الحين ما يتناسب مع العصر .

المعلم : حدث ياسيدى أن عالما اسمه بايز Papez (***) وصف سنة ١٩٣٧

(*) لحم فلانا شغله بما يقل عليه .

(**) Measurement of emotions could be achieved by quantitative assessment of associated physiological changes (pulse, degree of sweat, blood pressure, respiration etc...) or by assessment of a particular aspect of behaviour including verbal self-assessment.

(***) Papez theory of emotions (1937) is only fit to clarify the march and reaction of certain primitive emotions just as rage, fear, excitability .. etc. It claims that the centre of emotional expression (expression limited to autonomic reaction) is the hypothalamus, and that of the emotional experience is the cingulate gyrus. It also identifies certain mamillo-thalamo-cortical tract and association fibres via the hippocampus through the fornix. All these connections are not sufficient to explain higher human emotions which are elaborate holistic functions closely related to other higher functions (like thinking, creation... etc).

- ٢١٥ -

مسار المؤثرات المشغولة عن الانفعال ، وأوصلها بالمهيد hypothalamus مارة بقرن آمون Hippocampus عبر القبوة Fornix مركز التعبير (الخشوي) عن الانفعال ، وكذلك أوصلها بالتلفيف الطوق Cingulate Gyrus واعتبره مركز الخبرة الانفعالية .

الطالب : يا سلام !! مثل مسارات الفسيولوجيا المصيبة تماماً ، هذا هو علم النفس الحديث !!!

المعلم : أبداً والله، هذه هي مصيبة علم النفس ، أن يترب من مشغولته إلى التراجع إلى المستوى الأدنى لبساطته وليس لدقته وصدقه، إن كل هذه النظرية لا تخلص إلا بانفعالات مثل انفعال الغضب. التأثير Rage وانفعال الخوف Fear وأمثلة ذلك من الانفعالات البدائية، أما الشاعر والمواظف والوجدان البشري الإنساني من الحياء والتعاطف والرفان والمشاركة ، فكل هذه الدوائر والمنسارات الباييزية ليس لها أدنى علاقة بها .

الطالب : إذا أين مسارات هذه المواظف الأرقى .

المعلم : كما قلنا في كل الوظائف النفسية ، فالمسألة ليست مسألة موقع locality أو مركز centre ، ولكننا نسق organization ومدى extent ، وهذه المواظف الأرقى، والتي تميز الإنسان تمثل تنظيمات متصاعدة ومدى متزايد الإلتشار، وكلما كانت العاطفة أكثر تميزاً للإنسان وارتباطاً بالفكر الأرقى واقترباً من الإبداع كانت أشمل ، وأقل استغلالاً وأشد تناسقاً مع الوظائف الأخرى .

الطالب : تريد أن تقول أن للمواظف ترتيباً هرمياً مثلما فعلت في الدواخ .

المعلم : طبعاً .

الطالب : فما هو بالله عليك .

المعلم : لا . . ليس هذا مكانه وسوف أعود إليه في الجزء الثاني من هذا الدليل حين تسلكم عن النمو ونظريات الشخصية .

-٢١٦-

الطالب : شوقنى يا رجل .

المعلم : المهم أن تعرف أن المسألة تبدأ من الاثارة العامة غير المميزة وتنتهى بالمعنى
الفعل مارة بمراحل التوتر واللذة والاكتئاب حسب الترتيب الفرضى المطروح ،
والقواعد الأساسية تشير أنه كلما صعدنا السلم ازداد ترابط الانفعال بالوظائف
الأخرى وقد استقلاله ، وكذلك امتد الارتداد الزمنى والمتكافئ من الانفعال
المحظى كالعمل المنعكس إلى بعد النظر والتوقع والرجاء ، وأخيرا فإنه في المراحل
العليا تكاد العواطف تشابه بعضها ، فلا يمكن تقسيمها إلى حسن وسوء ، ولكن
إلى موجود موقظ أو غير موجود فإثر .

الطالب : لا . لا . لا . الظاهر أن المسألة تحتاج إلى تفصيل ، وأنا أوافق أن نؤجلها
للجزء الثانى الذى لن أقرؤه فى الغالب .

المعلم : وأنا أيضا قد لا أكتبه فى الغالب .

الطالب : اتفقنا ، ويكفىنى هذا .

المعلم : لا هناك نظرية هامة تشير إلى أن الانفعال والعواطف هى نتاج مباشر لعملية
معرفية (*) أساسية ، أى أن الانفعال تال للمعرفة والتفكير ، وقد قال
بهذا أرىنى مثلا . .

الطالب (مقاطعا) : لا . لا يا سيدى ، يكفىنى هذا وشكرا .

المعلم : العفو !!!

* * *

(*) Some authors claim that emotions are phenomena
secondary to intellectual cognition of certain responses.

الفصل السادس

الوظائف الوسادية

Matrix Functions

الطالب : والآن ، لقد انتهى المقرر ، أليس كذلك ؟

المعلم : كما تشاء ، ولكن لم تلتزم المعرفة ، ولم يلتزم العلم ، كما أن لي وجهة نظر وهي أنه لا يمكن فهم كل ماضى في فراغ ، لا يمكن فهمه واستيعابه دون معرفة الأرضية ، أو الوساد الذى يتم فيه ، وهذا ما أسميته بالوظائف الوسادية ، وهي ثالث مجموعة من الوظائف النفسية .

الطالب : ولكن هل علينا ؟

المعلم : (مقاطعا) يا أخى أهتمك أن الأمر ليس يبدى ، وباستقراء ماضى فلأى أستطيع أن أقول أنه لم يبق عليك إلا معرفة طبيعة الذكاء وفكرة عن قياسه ، وكذلك تعريف الشخصية والخطوط المريضة لقياسها ، وأظن خمس أو ست حيل نفسية ، وهذا هو المهم ، لكننى أرى أن أهم المهم هو موضوعنا هذا عن الوعى وعن الشعور ، وحق لو لم يكن عليك ، فلسوف ترجع إليه ولو بعد حين ، ولو كان الأمر يبدى . . .

الطالب : عارف . . عارف . . والحمد لله أنه ليس بيدك .

المعلم : ليس تماما ، فيستحيل أن تظل الأمور تتكرر بهذا الأسلوب إلى مالا نهاية.. لابد وأن تتغير ، وإن لم أجبج أنا فى تغييرها فستنجح أنت .

الطالب : وعليك خير ، فلماذا عن تلك الوظائف التى ستنجح يوما ما فى إعطائها حقها . . . وما تشاء من مثل هذا الكلام .

—٢١٨—

المعلم : إنها وظيفة الشعور بشق صورته ودرجاته .

الطالب : تعنى بالشعور اليقظة أم الوعي ؟

المعلم : الاثنان طبعا ، ولكن اسمع إننا إذا دخلنا مدخلا لنفويا لن ننتهى ، وأنت تريد أن تخلص ، أليس كذلك .

الطالب : هو كذلك ، ولكن علينا أن نحدد أولا ما نتكلم عليه .

المعلم : الأمر ليس سهلا ، لدرجة أنى أنصور السلوكيين التقليديين حين أغفلوا الحديث عن هذا الأمر برمته ، لم يفعلوا ذلك إنكارا ، وإنما لمعجزهم المتواضع أن يحدودا الظاهرة القابلة للدراسة تحت هذا الاسم .

الطالب : وهل يجزئ غير السلوكيين في تحديد هذه الظاهرة بطريقة أفضل ؟

المعلم : لا أعتقد ، وإن كانت الصعوبة لا تبرر الإنكار ، وعجز اللغة المتاحة ليس كافيا لتجاهل الظاهرة الأكيدة .

الطالب : كأنى بك تتحدث عن إنكار وجود الله لمجرد أنه « ليس كمثل شئ » .

المعلم : يا ولد !! ومع ذلك لن تستدرجنى بعيدا عن موضوعنا .

الطالب : ولا أنا راغب فى ذلك ، شريطة أن يتحدثنى عن موضوعك .

المعلم : علينا أن نميز أولا بين الوعي واليقظة والشعور والإحساس .

الطالب : وما يقابلها باللغة الانجليزية ؟

المعلم : على قدر الامكان .

الطالب : الوعي awareness (*) وهو حالة من الشعور خاصة تتصف بمجدة الادراك

(*) Awareness is a special state of consciousness characterized by acuity of perception and alertness which colours all other psychological functions. It is occasionally used as synonymous to consciousness.

والصحو مما يصيغ سائر الوظائف العقلية بصلتها التالية ، وتستعمل أحيانا كرادف لكلمة الشعور consciousness .

أما الشعور Consciousness (*) فهو حالة اليقظة التي تسمح بأن نعي وندرك ونفهم ما بالخارج وأحيانا ما بداخلنا .

والإحساس Sensation هو ما يتعلق عادة بالحواس الخمسة (**) (أو الحواس الخاصة) والحواس عموما ، وهو مدخل الشعور وأداة الوعي وإن كان يستعمل عادة في اللغة العربية ، وخاصة اللغة الأدبية ، بمعنى المواقف أو الانفعال .

واليقظة Wakefulness (***) هي حالة الصحو التي يشاهد فيها الوعي ويوصف الشعور ويتميز بالإحساس ، وهي ضد النوم .

الطالب : بالله عليك هل تتصور أني فهمت شيئا محمدا ؟

المعلم : لو أنك أ.كبر قليلا لكنت أغفل كثيرا ، فقد اعتدنا نحن الكبار أن نستعمل هذه الألفاظ جميعا محل بعضها البعض دون الانتباه إلى تداخل أو تعارض ، ومعنا بعض الحق على ما يبدو لأننا لو وقفنا هكذا مثلك لمدرسنا شيئا البتة .

الطالب : ولكنني عنيد ولا بد أن أفهم .

المعلم : كيف أفهمك ما لا يمكن فهمه بالألفاظ العاجزة ، إن دراسة الشعور والوعي وتعريفه هي أقرب إلى الخبرات الفنية والخبرات الحدسية منها إلى المنطق الحسابي والتعاريف العلمية ، حتى أن هناك من يتعرف على الظاهرة بمعرفة عكسها فالشعور

(*) Consciousness is the state of wakefulness that permits us to perceive external reality and get to apprehend our inside.

(**) Sensations are the main special inlet (special senses) of information to the brain structure. They are the inlet of consciousness and tool of awareness.

(***) Wakefulness, consciousness and sensation are variants to which 'sleep' could be seen as opposite

(conscious) هو عكس اللاشعور (unconscious) ، أى أن كل ما ليس لاشعوريا فهو شعوريا (وإن كنت لا أميل إلى استعمال لفظ اللاشعور بوجه خاص) .

والشعور أحيانا هو عكس النيبوبة Coma ، أى كل من ليس في غيبوبة هو في حالة شاعرة .

والشعور أحيانا هو عكس النوم ، أى كل ما هو ليس نوما ، هو شعورى .
والشعور في أحيان أخرى- بالتعبير الدارج- هو عكس التفكير والسلوك الملاحظ ، كأن كل ما هو داخلى وعاطفى هو « شعور » .

الطالب : والله معهم حق هؤلاء السلوكيون الذين تركوا الجمل بما حمل ، أعنى تركوا الشعور بما عى .

المعلم : قلت لك إن العجز لا يرر الإنكار ، ثم إن اخواننا السلوكيين يقرنون هذه الظواهر بالانتباه وظاهر العقل ، الأمر الذى يقصر عن استيعابها ، وأرجوك لا تستدرجنى في هذا الدليل إلا في حدود الأسس الأولية ، وهذه الحدود تسمح لى أن أقول لك إن هذا الموضوع برمته هو صلب اهتمام (١) من يدرس الإنسان ككل (٢) من يهتم بأرضية ظاهرة الوجود الإنسانى بقدر ما يهتم بمحتوى السلوك الجزئى (٣) من يستعمل ذاته وسيلة لاستيعاب الخبرة : خبرته وخبرة العالم ، ولا أعنى بهذا التأمل والتفكير أو ما يسمونه الاستبصار الذاتى Introspection ، ولكنى أعنى للعائشة الكاملة (٤) من يهتم بنوع الخبرة نفس اهتمامه بكنها .

الطالب : أكاد أوقن أن من الأفضل لى ألا أتمادى في السؤال ، لأنك كلما أجبته زدتى حيرة وزدت الأمر غموضا .

المعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ، إسمع ، إن هذا الموضوع هو من اختصاص فريقين أساسا ، من أسموا أنفسهم الفينومينولوجيون Phenomenologists وهم الذين

يواجهون الخبرة الانسانية بالخبرة الانسانية كلها على بعضها دون حكم مسبق ، ولهم طرقهم في التحليل وإعادة الصياغة من عمق معين ، والفريق الثانى هم المهتمون بدراسة الظواهر الانسانية من خلال نموذج الكمبيوتر أو عملية فعلة المعلومات Information processing ، فهذا النموذج فيه ما يقابل هذه الظاهرة الوسادية بشكل أو بآخر .

المطالب : لا ياعم أكاد أقول حرمت ، لافعنة ولا فعنة ، أنا الذى جئت به لنفسى ، ألا حدثنى عن النوم واليقظة أولا لعلها أسهل .

المعلم : عليك نور ، ولكن قبل أن نبدأ فى هذا الحديث دعنا نوجز ما سبق حتى لا يضيع كلامنا هباء فنقول (*) إن الشعور والوعى مترادفان رغم أن الأول أشمل من الثانى ، والثانى أكثر ارتباطا بالفهم من الأول ، وإن الانتباه واليقظة شديدي الارتباط بهما ، وإن دراستها لا تقتصر على دراسة مظاهر فعل الانتباه أو جزئية الإدراك ، ولكنها تمتد إلى « كلية » الظاهرة التى تمثل أرضية (وساد) لسائر وظائف السلوك الأخرى وهى تقع لذلك فى منطقة الظواهر وتدرس من منطلق الأسلوب الظاهرى (الفينومينولوجى) وإن كانت شديدة الارتباط بنموذج الكمبيوتر وما يتعلق به من ظاهرة فعلة المعلومات .

(*) Consciousness and awareness are not infrequently used synonymously. However the former is more inclusive than the latter, while the latter is more related to comprehension. Attention and wakefulness are closely related phenomena. Study of consciousness and awareness is not restricted to the observed facts of attention or parts of perception. Either of them represents the background (matrix) where other behavioural functions set in. They are studied through a phenomenological approach and are adequately related to the computer analogue, particularly the information processing model.

الطالب : هكذا ، وبالرغم من الكلام الصعب ، أستطيع أن أقول أنى خرجت بشيء ما ، رغم عدم التحديد الكامل ، والآن حدثنى عن النوم لعله أسهل وأوضح ، فكلنا نعرف ما هو النوم ، فأرى كيف ستفسد معرفتنا بتعاريفك .

(أ) النوم .. مقابل .. اليقظة

المعلم : سبحانه الله ، ولكن خذ عندك « النوم هو حالة نوية مؤقتة من التوقف النسبي للنشاط المستوي الشعوري لعمل المخ ، وبالتالي توقف التفاعل الظاهري مع البيئة ، وخاصة بالنسبة للاستجابات الحسية والحركية » (*) .

الطالب : حدث المظنور ، وهأنت ذا تعرف النوم بأنه توقف الشعور بمد أن عرفت الشعور بأنه عكس النوم .

المعلم : إن يقظتك هذه تفتح لنا أبوابا . . . و . . .

الطالب : (مقاطعا) لا أبواب ولا يخزنون ، قل لى هل كل الأحياء تنام ،

المعلم : لم تبدأ هذه الظاهرة بشكلها المتناوب بين الصحو والنوم إلا فى الفقريات ، كما أن فترات الكون الطويل مثل البيات الشتوى ليست نوما ، وكل الكائنات لها فترات النشاط التى تتناوب مع فترات الكون . ولكن لا يطلق ما يفيد ظاهرة النوم إلا فى الفقريات الأرقى ، فكثير من التناوب عند بعض الكائنات لا تعتبر نوما بالمعنى المعروف عند الانسان مثلا .

الطالب : تقول إن النوم ظهر فى الفقريات وما هو أحدث منها .

(*) Sleep is a phasic temporary state of relative cessation of the conscious level of brain activity and consequently cessation of interaction with the surrounding environmental stimuli particularly the sensory-motor responses.

— ٢٢٣ —

المعلم : أنا لم أقل ذلك، ولكنى قلت إن ظاهرة التناوب بين الصحو والنوم ظهرت ... الخ،
وفرق بين التمييزين، لأن رأى الأغاب هو أن النوم هو الأصل ، أى هو الأقدم،
وأن ماجد على الكائنات هو حالة الوعي أو حالة الصحو أو حالة الشهور ،
والنوم من هذا المنطلق يصبح ظاهرة نكوصية *Regressive phenomenon*
تسمح للكائن الحى بالرجوع إلى أطواره الأولى لفترة محددة ، مما يتيح له أن
أن يكون أقدر على الفعل الواعى المهادف فى أوقات يقظته (*) .

الطالب : تعنى أن النوم نكسة إلى الوراء .

المعلم : يا أخى النكوص غير النكسة ، والنوم على كل حال ليس مجرد رجوع
أو رجعة ، هو ليس حالة سكون أو همود ، ولكنه حالة من النشاط. يختلف عن
نشاط اليقظة نشاط الأجزاء الأقدم والتي ليس لها مجال للنشاط فى حال اليقظة ،
وسوف نرى من خلال حوارنا هذا ماذا يفعل النوم وماذا يحدث أثناءه .

الطالب : زدنى شرحا لو سمحت ، كيف أن النوم هو الأصل ؟ هل يعنى ذلك أن
الكائنات الأدنى هى فى حالة نوم دائم ، وأنه بظهور الوعي والانتباه أصبح
النوم متقطعا ؟

المعلم : بالضبط ، فتح الله عليك ، كأن الكائنات الأولية لا تعمل فيها إلا الأجهزة
الحوية التلقائية والانمكاسية ، أو بتعبير الكمبيوتر « سابقة البرمجة »
Preprogrammed ، وهى هى الحالة التى تميز نشاط الإنسان أثناء النوم
بالإضافة إلى نشاط استيعابى لإعادة ترتيب المادة التى اكتسبها أثناء اليقظة .

الطالب : أقرب من الفهم تدريجيا ، وإن كان ذلك يشككنى فى التعريف الأول وهو
أن النوم حالة من توقف الوعي .

(*) Sleep is to be considered as the older phenomenon. The state of wakefulness and awareness is the newly developed one.

المعلم : يا أخى .. يا أخى .. عندك حق ، ولكنى كنت أريد أن أهون الأمر عليك ، فالنوم يعتبر الآن حالة خاصة من الشعور Special state of consciousness ولعلك تذكر أنى رفضت كلمة اللاشعور حتى كدت أقول لك فى ما يشبه الفكاهة أنى أفضل تعبير شعور « ١ » ، وشعور « ٢ » وهكذا .

الطالب : لا أذكر شيئاً لعلك قلت ذلك لغيرى ، فى موقع آخر ، ولكنك بدأت تقلب موازينى كالمادة ، فكيف يكون النوم شعوراً ؟ لا حول الله ياربى .

المعلم : لا تربك نفسك ودعنى أذكرك بأننا عجزنا عن تعريف الشعور والوعى بشكل نهائى ، فلنتطلق إلى ماهو أنفع من النقاش اللئوى .

الطالب : فحدثنى عن أهمية النوم ونفمه ، أو دلالاته ، أو أى شئ يبعدنا عن هذا الجدال .

المعلم : اسمع يا سيدى (*) :

١ - النوم يحدث بطريقة دورية شبه قهرية ، وهو يمثل بذلك ظاهرة تعتبر محورا فى تفكيرى وفهمى المنع ، وهى أن المنع البشرى عضو نابض pulsating ، أو قل عضو نوبى phasic ، بل إن الحياة كلها كذلك ، وحتى ما بعد الحياة - فى تصوورى - لا بد أن يكون كذلك .

الطالب : واحدة واحدة ، من فضلك ، واحدة واحدة .

(*) Study of sleep phenomenon can help in clarifying many psychophysiological phenomenae :

(1) Sleep-wakefulness cycle represents the phasic quality of brain function.

(2) Sleep is the physiological background where dreams, with all their significance, occur.

(3) It includes multiple alternative brain activities representing multiple level activities.

(4) Its disturbance could be taken, within limits, as an indicator to psychiatric disorders.

(5) Sleep deprivation studies and therapy could add valid hypotheses to psychopathology.

المعلم : يستغرق النوم الحالم حوالي ربع وقت النوم ، فنكل تسعين دقيقة يظهر النوم الحالم عشرين دقيقة وهكذا(*) .

الطالب : بهذا النظام المتبادل ؟ وكأنه التبادل بين النوم واليقظة .

المعلم : بالضبط ، إن كل الظواهر البيولوجية لتدل على هذه النواية أو الدورية .

الطالب : وهل يولد الإنسان هكذا منتظما نوايا دوريا منذ البداية وحتى النهاية ؟

المعلم : إن هذا الانتظام يرتبط بنمو المخ وتنظيمه المنسق ، فالطفل حديث الولادة... ؟ ولكنى لن أحدثك عن تفاصيل هذا الموضوع فحديثه يطول إذ يكفي أن تعلم أن النوم المارق (الحالم) ينقص كلما زادت مدة اليقظة ، وأن الطفل حديث الولادة ينام أغلب الوقت ثم تزداد ساعات يقظته تدريجيا .

الطالب : أوافقك أنه لا داعى للتفصيل ولكن هل عرفتم أسباب النوم ؟

المعلم : هناك نظريات كالعادة ، بعضها توارى بعد أن ثبت ضعف حججه ، ومثال ذلك النظرية القائلة بأن النيورونات ، وخاصة في جذع المخ (في التكوين الشبكي Reticular Formation) يصيبها التعب أثناء اليقظة ، فتتوقف عن العمل جزئيا فيحدث النوم ، وقد ثبت ضعف هذه النظرية لأننا نستطيع - مثلا - أن نسهى بعد ما نتصور أننا تعبنا تعباً مغرطاً وأن النوم حتم ، كما أن بعضنا يستطيع أن ينام أكثر بعد أن تستعيد هذه النيورونات نشاطها بعد فترة كافية من النوم ، وغير ذلك من أدلة لا مجال لك كرها ، وطبعا انتهت نظريات أقدم كانت تفسر النوم بتجميع مواد كيميائية خاصة لتنظيم النوم .

الطالب : كلها نظريات وكلها انتهت ، فماذا تبقى الآن ؟

(*) Sleep is mainly subdivided into two alternative types : the quiet sleep (or dreamless sleep, or non rapid eye movement sleep NREM sleep) and the paradoxical sleep (or dream sleep or rapid eye movement sleep REM sleep). The latter occurs regularly for 20 minutes every ninety minutes.

— ٢٢٦ —

المعلم : ٢ — إن النوم يمثل الأرضية الفسيولوجية التي تحدث فيها الأحلام بكل دلالاتها وعلاقتها بالمرض والصحة وفهم الجانب الآخر من حياة البشر كما سيؤد ذكره بحالا .

٣ — إنه يمثل التناوب الفسيولوجي بين نشاط مستويات المخ ، فيفتح الباب لفهم التناوب المرضي في كثير من دورات الأمراض النفسية والعقلية .

٤ — إن اضطراب النوم يعتبر قياساً حساساً لحالة الصحة والمرض آخذين في الاعتبار الاختلافات الفردية الشاسعة بين الأفراد .

٥ — إن الدراسات الحديثة للنوم الحالم ، والحرمان من النوم أو الأحلام تجريبيًا عند بعض المتطوعين ، وكذلك علاج الحرمان من النوم في حالات الاكتئاب وغيرها ، كل ذلك يفتح ملفات فهم المرض النفسي من خلال تناسق جرعات النشاطات النوعية لمستويات المخ المختلفة .

الطالب : كأتى بك تقول : لو فهمنا النوم لفهمنا المخ ، ولو فهمنا المخ لفهمنا الإنسان .
المعلم : هو كذلك إن شئت .

الطالب : ولكن حدثنى أكثر عن النوم وعلاقته بالأحلام (*) ، فكيف سممت عن علاقة تفسير الأحلام بالأمراض وغير الأمراض .

المعلم : إن إشاعات تفسير الأحلام ليست هى كل ظاهرة الأحلام ، وظاهرة الأحلام كما تدرس فسيولوجيا ، هى نوع خاص من النوم ، يسمى أحيانا النوم الحالم في مقابل ما يسمى النوم الهادئ .

الطالب : وما الفرق بينهما ؟

(*) Interpretation of dreams is not the core significance of dream phenomenon. The simple occurrence of dream phenomenon and its integrative relation to the quiet sleep on one side and wakeful state on the other side is the fact that counts.

المعلم : النوم الهادئ(*) Quiet Sleep هو النوم الخالي من الأحلام ويتميز بندرة حركات العين السريعة والوجه وسكون الجسم ، وتتخلله اختلاجات من وقت لآخر ، ويظهر في رسام المخ الكهربى في شكل موجات بطيئة جسيمة ، أما النوم المفارق(**) Paradoxical Sleep ، فقد سمي كذلك لأنه يتميز بنشاط في كافة المجالات لا تتفق مع فكرة النوم من حيث هو راحة واسترخاء ، ففيه يكون التنفس سطحي غير منتظم ، والنبض غير مستقر ، كما تصحبه حركات بسيطة في اليدين والقدمين مع دفعات من حركات سريعة للمقلتين ، وإذا أيقظنا شخصا في تلك الفترة فإنه عادة ما يجبرنا أنه كان يحلم .

الطالب : لقد قلبت معلوماً ، كنت أحسب أن النوم هو النوم والسلام ، والآن أنصو
أن في النوم يقظة ما .

المعلم : عليك نور ، ألم تقل أنها درجات في الشموخ والوعى ، لا أكثر ولا أقل
فإذا كانت اليقظة درجة من النشاط فالنوم الحالم درجة أخرى . والنوم الهادئ
درجة ثالثة وهكذا .

الطالب : وهل اليقظة درجات أيضا ؟

المعلم : طبعا ، ولكن لماذا حديث آخر ، قد تعود إليه وقد لا تعود .

الطالب : ياليتنا نعود إليه .

المعلم : ثم تعود تشكو من أنه غير مقرر وكلام من هذا القبيل .

الطالب : إذا تحدثني عن المقرر .

(*) ويسمى أحيانا النوم العادى أو غير الحالم أو النوم دون حركة العين السريعة
NREM Non-Rapid-Eye-Movement sleep وقد رمزت له بالكلمة قدحسى
في مقابل الرمز فحصى الذى يعنى نوم حركة العين السريعة كما سئل .
(**) وينمى أيضا نوم حركة العين السريعة فحصى ، أو النوم الحالم ، أو النوم اللشط

المعلم : الرأي الاغلب أن هناك جهازا مشغولا عن اليقظة، وهو التكوين الشبكي (*)
المساعد ، وأى تثبيط لعمل هذا الجهاز قد يثير جهازا آخر مشغولا عن النوم

الطالب : والآن .. اسمع : لقد علمتني ألا أعرف إلا ما يفيد ، فماذا أفيد من كل هذا ؟
المعلم : انتظر حتى نعرف أكثر عن النوم الحالم ثم نتودد للمائدة والتطبيق .
الطالب : ماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : أولا : (***) إن حركة العين السريعة قد تبدل على تتبع صور الجسم المتلاحقة أثناء
هذا الطور من النوم الحالم .

ثانيا : يرجع النوم الحالم إلى مركز في التكوين الشبكي في القنطرة Pons
ثالثا : يصاحب النوم الحالم بعض مظاهر النشاط غير المنتظم مثل النبض
غير المستقر ، وسرعة التنفس وحركات هينة في اليدين والقدمين ، وإن كان يصاحبه
استرخاء عام لمضلات الجسم .

(*) Theories that could explain sleep phenomenon are still debatable. It is now believed that the ascending activating reticular formation system is responsible for wakefulness. If this system is inhibited temporary or periodically sleep is to set in probably through some other responsible system.

(**) REM sleep is characterized by some irregular activity including the rapid eye movement which is said to be related to the pictorial succession of dream scenery. There is also some irregular pulse, rapid respiration but generalised muscle relaxation. It is believed to have some centre in the reticular formation in the pons. Once the REM sleep occurs it needs some time to pass before it could be reactivated. This may signify that certain chemical reactions have to occur before such activity could be set on again. REM sleep diminishes with certain drugs (such as MAOI), increases with others (Gama hydroxy buterate). It diminishes, or disappears with fever and increases with hypothermia (30°C and below).

— ٢٢٩ —

رابعاً : إنه متى ظهر هذا النوع من النوم سواء طبيعياً أم بإثارة المركز المشغول عنه تجريبياً ، فإنه لا يبد وأن تمر فترة من الوقت قبل أن يظهر ثانية مما قد يشير إلى أن هناك تغيرات كيميائية تحتاج لوقت ليس بالقصير لا بد وأن تتم ، يمكن أن يبدأ النشاط بعدها من جديد .

خامساً : هناك أدلة أخرى على هذه العلاقة الكيميائية الكهربائية بالنوم الحالم ، وهي أنه قد وجد أن هناك عقاقير توقف أو تقلل بوجه خاص النوم الحالم (مثل مثبطات أحادي الأمين MAOI) كما أن هناك عقاقير أخرى تثير بوجه خاص هذا النوع من النوم مثل الجاما هايدروكسي بيوتيرات .

سادساً : إن هذا النوم الحالم يقل أو يختفي في حالات الحمى وارتفاع درجات الحرارة كما أنه يزيد لو أن درجة الحرارة هبطت إلى ثلاثين درجة مئوية .

الطالب : مالك متحمس هكذا لهذا النوع من النوم .

المعلم : لأنه مفتاح فهم الأمراض النفسية لدى .

الطالب : لديك فقط .

المعلم : بل ولدى الكثيرين ممن يهتمون بعمل المخ بشكل أكثر احتراما وشجولا

من سجن المشتبك العصبي Synapse .

الطالب : فلماذا كل هذا الرص ؟

المعلم : ولكن هذا الرص هو أساس الفهم التالى .

الطالب : ليسكن ، ولكن هيا إلى الفائدة كما علمتني .

المعلم : اسمع يا سيدى .

١ — من قديم والملاحظة السكيليكية تقول إن اضطراب النوم بالزيادة

والنقصان شديد الصلة بالمرض النفسى .

٢ — وفي التجارب التى أجريت لمعرفة تأثير الجرمان من النوم على الحالة

النفسية وجد أنه لا يمكن إطلاق قاعدة عامة لذلك ، ويبدو أنه لكى يحدث

ذهان حاد نتيجة للحرمان من النوم الذي قد يصل إلى خمسة عشر يوماً متصلة ، لا بد من وجود استعداد خاص لدى الشخص ، وقد وجد أن الحرمان من النوم هو أساساً حرمان من الراحة أما الحرمان من النوم العالم فهو حرمان من الأحلام ، وبالتالي من وظيفتها اللشاطية التفرينية لخزون نشاط الجزء الأقدم من المخ ، ولهذا فإن المهم في إحداث الدهان التجريبي هو الحرمان من الأحلام (النوم العالم) بوجه خاص وليس الحرمان من النوم ككل (*) .

الطالب : هل هذا هو مصداق القول الشائع من أن الجنون هو حلم اليقظان والعلم هو جنون التأثم ؟

المعلم : بالضبط .

الطالب : كأن الحلم هو صمام أمن ضد الجنون .

المعلم : بالضبط .

الطالب : ولكنك تقول أن الكل يحلم ربع ساعات نومة ، فلماذا يحن البعض ولا يحن الآخرون ؟

المعلم : إن سؤالك هذا سيفتح الباب لفروض متلاحقة لا مجال لذكرها هنا ، ولكني أقول إن الحلم لا يصبح صمام أمن ضد الجنون إلا إذا كانت الوصلة بين نشاط الحلم ونشاط اليقظة ذات فاعلية تنظيمية كفاء .

الطالب : تعنى تفسير الأحلام ؟

المعلم : أبداً . . أبداً ، ولكني أميل إلى الرأي القائل بأن نشاط الحلم يساعد في إعادة تنظيم المادة المكتسبة أثناء اليقظة ، كما أنه يسمح بنشاط مستويات المخ في تناوب يسمح للمخ بالقيام بوظيفته القيادية بفاعلية سليمة ، وبذلك يكون المهم هو كفاءة هذا التنظيم وهذا التناوب ، ولعل تذكر الأحلام ومحاولة

(*) Sleep deprivation experiments show that what counts is the deprivation of the paradoxical sleep (REM sleep). The experimental psychotic episode that sets in favours the hypothesis saying that dream phenomenon is a safety valve against psychosis.

تفسيرها — إن خطأ وإن صوابا — تسهم بطريق غير مباشر في التوفيق بين النشاطين وليس بالضرورة نتيجة للتفسير التفصيلي والرموز وما إلى ذلك ما أشاعته مدرسة التحليل النفسي بوجه خاص .

الطالب : فإذا كان الأمر كما تقول ، وأن الحرمان من الحلم ، أو قطع الوصلة بين الحلم واليقظة هو سبب الجنون أو هو من أسباب الجنون ، فكيف تفسر ما سمعته منك من أن الحرمان من النوم هو أحد طرق العلاج الحديثة ؟

المعلم : هذه مرحلة تجريبية (*) يبدو أنها تحدث أثرا طيبا من خلال تفاعلات تقيضية paradoxical أو غير ذلك ، وقد نجحت هذه التجارب بوجه خاص في حالات الاكتئاب ، وقد أجريت مع زميل لي (**) تجارب في هذا الصدد ، ووجدنا أن الحرمان من النوم في ذاته ليس هو العامل الأول والآخر في الإسهام في الخطوة العلاجية ، إذ أنه ليس إلا مرحلة من المراحل تؤدي وظيفتها بطرق مختلفة ، وتعتمد نتائجها على ما يليها من خطوات ، ويبدو أن الحرمان من النوم بما يشمل الحرمان من الأحلام في حالات الاكتئاب يشير تهديدا أكثر بإطلاق النشاط الداخلي في شكل ذهان ، مما يضطر النشاط الخارجي الأحداث إلى زيادة قبضته لمنع هذا التهديد الجديد الذي زاد ، وقد يتبع عن ذلك تماسك لا بأس به يخفي الأعراض ويحمل التهديد التردد بالذهان أو بمقد السيطرة اللذين يمانى منها المكتتب بوجه خاص ، يحملها تهديدان أكثر حدة ، مما يتطلب دفاعا أكثر يقظة . والتفسير الثاني أنه بعد الحرمان من النوم لبضعة ليال قد يحدث ما يسمى بالظاهرة التمويضية rebound phenomenon

(*) Sleep deprivation therapy is still under trial. Its effect is best recorded in depressed patients. It is better considered as a part of an integrative plan. Its effect is not finally known whether it is due to REM reduction itself or to the rebound increase that follows.

(**) د. رفعت محفوظ .

تزيد فترات النوم وفترات الأحلام - النوم الحالم بوجه خاص - مما يجعل التعويض يبدو وكأنه هو صمام الأمان اللازم لتفريغ النشاط بالطريق الطبيعي وهو الحلم بديلاً عن التهديد يتفرغه في حالة اليقظة مهدداً الدهان، الأمر الثالث هو أن الحرمان من النوم في بعض الحالات مثل اضطراب الشخصية قد يهز حلو سطا مرضياً نمطياً في العادة مما يحتاج إليه في كثير من الأحيان لإمكان بدء خطوة بنائية تالية ، لا يمكن بناءها فوق حلو سطا تلوثر جامد ، وكأنه يحدث شيئاً من الاهتزاز أو عدم التوازن للرغوب استيعابه في الخطوات التالية في الخط العلاجي ، وإنني آسف أني أتطرق إلى هذا التفصيل ، لكنك أنت الذي سألت ، وما على إلا أن أجيب .

الطالب : دعها تكمل وخبرني إذا كان الأمر كذلك ، فكيف تعمل المقايير المختلفة بالنسبة لصمام الأمان هذا الذي أسميته النوم الحالم ؟ أم أن الدهان مجرد نشاط كيميائي صار تعادله بنشاط كيميائي مضاد ؟

المعلم : سؤال ذكي . . دعني أذكر لك مجرد أمثلة وأطمئنتك إلى أن الاتجاه الحديث يذهب إلى تفسير عمل المقايير من خلال تأثيرها على النوم الحالم بوجه خاص وليس من خلال النموذج المشبكي Synaptic model الذي تمت دراسته في اللاحية in vitro ، ولا يمكن تميمه على الشبكة المشبكية Synaptic network بسهولة أو دقة وسأضرب لك أمثلة عابرة لسكيفية عمل بعض المقايير من خلال تأثيرها على النوم الحالم أو - إن شئت الدقة المعنية - سأذكر لك حقائق تصاحب بعضها بعضاً لعل في ربطها مع بعضها البعض ما يفسر بعض الأعراض والأعراض والشفاء منها عن طريق المقايير بشكل أو بآخر ، ولو مرحلياً .

الطالب : عندك . . عندك . . كيف تمحدثني عن علاقة المقايير بالنوم الحالم قبل أن تمحدثني عن علاقة الأمراض النفسية بالنوم الحالم ؟

المعلم : ياسيدي إن الحديث عن علاقة المقايير بالنوم الحالم هو حديث أسهل ، ذلك أن الأمراض النفسية لها أطوار يختلف فيها في أغلب الأحوال ، ونتائج دراسة

النوم الحالم تختلف باختلاف الطور وليس فقط باختلاف التشخيص الاصلى ، فإذا حدثتلك بأمانة عن علاقة النوم الحالم بمرض ما(*) فلا بد أن نلتبه إلى أى طور فى هذا المرض ولأى نوع من المرضى أمكن دراسة هذا النوع من النوم ، وبأى طريقة سمحت لهؤلاء المرضى بالذات بالدراسة ، فستجد أننا لابد أن نتواضع تماما ونحن نأخذ بنتائج هذه الأبحاث والمعلومات ، ولابد أن نتوقع أنى سأنتقى من بينها بشكل أو بآخر ما يؤيد ما ذهبت إليه من أن النوم الحالم هو صمام الأمان ضد الذهان أو الجنون وأن العقاقير تعمل بطريقة أو بأخرى من خلال تثبيط أو تثبيط هذا النوم الحالم مع الحذر الشديد قبل التعميم ، وإليك بعض الأمثلة . .

يوجد ميل فى حالات الفصام إلى زيادة فى كم النوم الحالم أثناء ساعات اليقظة (ولكن هذا مازال على مستوى الفرض) .

الطالب : نوم حالم أثناء اليقظة ؟ ما هذا التناقض يا عمى ؟

المعلم : معذرة . . وأرجىء مثل هذا الحديث إلى الجزء الثالث من هذا الدليل فإن لم تصبر على ، فأنت تعلم أنى سأتركه للتاريخ لمن يصبر عليه .

الطالب : لا تنضب وقل ما شئت ، ولكن رفقاً .

المعلم : لا أعتقد أن فيما أعلم من تفاصيل ما يفيدك فى هذه المرحلة : لتعلم مثلاً أن الفصام قد يتميز بفقد الحدود بين النوم الحالم واليقظة ، وهذا يبدو أنه يقابل - كملاقة إكلينيكية دينامية بوجه خاص - ما يسمى فقد حدود الذات .

(*) REM studies in various psychiatric disorders give heterogenous results according to a variety of factors. In schizophrenia it is hypothesized that the amount of REM sleep is increased during wakefulness. This corresponds, in some way, to the dynamic concept of loss of ego boundaries.

— ٧٣٤ —

الطالب : كنت تصور لى أن دراسة النوم والاحلام هى مفتاح الصحة والمرض .
المعلم : هو كذلك ، أعنى هذا هو الفرض الأساسى الذى أحاول تحقيقه
طول الوقت .

الطالب : سجدنى عن بعض تأثير المقاقير مما يتعلق بأحلامك ، ويكافئ حماسك .

المعلم : فلتقبل عذرى إذ يكفى عليك فى هذه المرحلة أن تعلم أن أغلب المقاقير السلاجية تنقص
من كم النوم العالم (*) ، وخاصة مضادات الاكتئاب بأنواعها ، وأن هذا
الإنقاص يتبعه زيادة تعويضية Rebound ولم يستقر الباحثون على إرجاع
التحسن الأكيد فى حالات الاكتئاب إلى النقص ذاته أم الزيادة البعدية .

الطالب : مرة أخرى تطل الحيرة برأسها .

المعلم : قلت لك ألف مرة هذا هو العلم ويكفيننا هذا الإطناب ونرجع إلى
الموضوع الأصلى .

الطالب : أصلى ؟ وهل كان هذا كله فرعياً ؟

المعلم : أعنى موضوع الوعى والشمور .

الطالب : ينجيل إلى أنه سيكون أصعب عدة مرات .

(*) Most of the commonly used psychotropic drugs, particularly the antidepressants, are found to reduce the REM sleep followed by some rebound increase. The therapeutic effect is not finally settled to be due to either,

« ب » الشعور .. فى مقابل .. اللاشعور

العلم : معك حق ولذلك فسأحاول الإيجاز قدر المستطاع .

الطالب : ماذا تريد إبلاغى بهذا الشأن ؟

العلم : **أولاً :** إن الشعور (*) (وهو مرادف للوعى بشكل أو بآخر ، وللتسهيل ، وفى حدود غرض هذا الدليل المحدود ، قد استعمل الكلمتين بالتبادل) هو حالة عامة من الانتباه المنتشر ، تمثل أوضعية كل الوظائف النفسية الأخرى ، بمعنى أنه لا بد للإنسان أن يكون واعياً بشكل ما ولا حتى يترك أو يفتبه أو يفكر أو يعجب ... الخ ، وكأنه التيار العام الذى يصبغ الحياة العقلية ، وأن الوظائف الأخرى هى بعض المحتوى الذى ينساب على هذا التيار .

الطالب : إذا كنت قد فهمت - وتمسكاً بكلمة تيار - ، فالوعى مثل ماء النيل ، والوظائف الأخرى مثل المراكب فوق صفحته .

العلم : معك حق ولكنه قياس مع الفارق ، لأن الوعى يدخل فى الوظيفة ذاتها بشكل أو بآخر ، فى حين أن ماء النيل لا يدخل المراكب (وإلا غرقت) .
الطالب : ماذا تعنى بـ « يدخل فى الوظيفة » .

العلم : أرجوك هذه مسألة معقدة ، فقط تذكر أن هذه الأرضية أو الوساد يستحيل أن تنفصل تماماً عن الشكل أو المحتوى ، ثم إن ذلك التداخل يحدث تلقائياً ودون فصل واضح ، حتى أننا لو فصلنا الوساد عن الوظيفة المحتوى ، فإن اضطراباً عقلياً قد ينشأ لاحتمالاً ، بل إن هناك من فسّر بعض مظاهر النصاب ، على الأقل فى

(*) Consciousness (sometimes synonymous with 'awareness') is a general state of spread attention that represents the matrix of all other psychological functions. However it actively participates in any other psychological function occurring during wakefulness.

— ٢٣٦ —

البداية ، بهذا الفصل بين الوعي والوظيفة ، أى أنه بدلا من أن يسير التفكير في خطواته التلقائية السلسة ملتصحا بالوساد الشعورى بشكل غير منفصل ، يصبح الإنسان واعيا بعماية التفكير ذاتها ، فتختل من فرط التركيز عليها وانفصالها عن تيار الوعي الوسادى .

الطالب : كدت أفهم ، ولو أن الأمر يحتاج إلى خيال فنان أكثر منه إلى انتباه طالب .

المعلم : على ذكر « الانتباه » ، لعلك تذكر أننا تحدثنا عنه فى ماسبق فى حديثنا عن الإدراك ، ونعيد إيضاحه من هذه الزاوية فنقول إن الانتباه هو توجيه النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته(*) ، ويتم هذا التوجيه إراديا مثل انتباهك لحديثي الآن ، أو تلقائيا أو انبكاسيا مثل انتباهنا لمؤثر ملفت للنظر مثل رجل يسير عاريا أو شبه عار فى الشارع .

الطالب : ولكنك ذكرت لتؤكد أن الشعور أو الوعي هو حالة من الانتباه المنتشر ، ثم عدت حالا نقول إن الانتباه هو توجيه هذا النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته .

المعلم : وماذا فى ذلك ؟

الطالب : أى والله !! إنه كلام يكمل بعضه بعضا ، ولكن قل لى ماهو أساس هذا النشاط الواعى الشامل الذى يمثل الانتباه أحد صوره الموجهة ؟

المعلم : إن دراسة هذه الظاهرة تجرى الآن من منطلق نموذج للكمبيوتر من خلال تطبيق فكرة عملية « فعلة المعلومات » ، تلك العملية التى تنظم دخول المعلومات فى الجهاز العصبى المركزى ، ويقال إن التكوين الشبكي له شأن

(*) Attention is the direction of conscious activity towards a particular stimulus.

كبير بها ، وهى كعملية شاملة : مسئولة عن الوعى ، وكعملية انتقائية مسئولة عن الانتباه ، وكعملية تنظيمية هى مسئولة عن توازن الجهاز الحشى وتماسكه .

الطالب : هل هناك ما يمنع من أن أعرف مقوماتها أو خطواتها .

المعلم : إن هذه العملية (فعلة المعلومات Information Processing) (*) تمر بمراحل متلاحقة ومتبادلة على الوجه التالى :

١ — التفرس والتربلة Scanning & Screening ، وهذه الخطوة تعنى الالتقاء التلقائى للمعلومات الداخلة من أى مصدر إدراكى ، وهى خطوة شديدة الأهمية لأنه يستغل فى لحظة ما أن يستقبل المخ كل المعلومات المتاحة فى مجال الادراك ، وبذلك فلا بد من عملية التربلة هذه حسب الموقف والمهدف والاستعداد وكل الظروف الأخرى التى تحدد نوعية اللحظة .

٢ — الفعلة (أو التنعيم) Processing ، وهذه الخطوة تعنى تنظيم المعلومات الجديدة الداخلة مع المعلومات القديمة القائمة بطريقة تناسب «نعمة» الوعى الموجودة وحالته حينذاك ، وبهذا تصبح هذه المعلومات ذات فاعلية جاهزة للفهم أو أى سلوك تال .

(*) Information processing model constitutes the basis of maintaining conscious state. It is also partly responsible for other functions such as perception, thinking etc.. This process is established in the following order:

(1) **Scanning and Screening**: that includes selection and exclusion of certain incoming stimuli.

(2) **Processing**: which means adjusting the tone of the incoming information with those already present.

(3) **Integration** which includes some sort of synthetic, cooperative and harmonized integration between tuned information.

(4) **Controlling**: which permits the integrated information to be used as a meaningful percept, a conative behaviour, an associative thought etc :

٣ — التكامل Integration وبعد أن تناسب النعمة ، بين القديم القاسم ، والجديد الداخل ، تبدأ عملية التوليف بينهما بما يتطلبه الحاجة والموقف والناية ، ومن خلال هذا التكامل يصبح التنظيم المخي قادر على الضبط والفعل والاستجابة .

٤ — الضبط Controlling وهذه الخطوة هي التي تسمح بخروج المعلومات (بعد تكامل المعلومات الداخلة مع المعلومات القائمة) في شكل استجابات سلوكية ، وهي التي تساهم في ضبط التفكير الارتباطي مثلا .. الخ . الطالب : ولكن ما علاقة كل هذا بالوعي يا عمنا ، أليست هذه العملية أقرب إلى ما سبق أن أسميته بالإدراك النشط .

المعلم : هذا صحيح إلى حد ما ، ولكنها ليست عملية إدراك معرفي محدد بقدر ما هي عملية كلية وسادية ، كما لا يمكن - أيضا - استبعاد مثل هذه العملية من خطوات التفكير بحال من الأحوال فهي أرضية لسائر الوظائف الارتباطية ، إلا أنها في كليتها هي أساس استمرار حالة الوعي بصفته الوساد اللازم لأي عملية أخرى ، ثم في جزئيتها وحسب ارتباطها بأي وظيفة أخرى ، تدخل وتشارك فيها بشكل ما ، وعموماً فإنه لفهم هذه العملية بالتفصيل لا بد من فهم أساس علم السيبرنطيقا Cybernetics ، ورغم أنه قد حدثت كثير من المبالغات في المدى الذي يمكن تشبيه علم العقول الالكترونية بالمنع فإن فهم أساسياته قد تفيد في فهم كثير من الظواهر التي تحدث في الصحة والمرض .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : خذ ما يسمى بالانشقاق Dissociation (*) مثلا ، إذ يمكن تعريف

(*) Dissociation is a psychophysiological process where a portion (or portions) of the mass of conscious stream is separated to be active independently. It also means that a part (or parts) of the incoming, stored, or exteriorized information is separated from its usual or expected associations. Defined as ==

ما يسمى بالانشقاق بمعناه الفسيولوجى النفسى الشامل على أنه « عملية نفسية فسيولوجية يحدث فيها أن ينفصل جزء أو عدة أجزاء من الوعى عن بقية كتلة تيار الوعى ، وكذلك فإنها تعنى أن جزءا أو عدة أجزاء من المعلومات الداخلة أو المخزونة أو الخارجة قد انفصلت بما يصاحبها من ارتباطات معتادة أو متوقعة ، وأخيرا فإنها تعنى انفصال معلومات أو إدراكات أو أفكار أو انفعال عن مصاحبتها المادية » .

الطالب : كل هذا ؟ ماذا أبقى إذا ، يخيل إلى أن هذه التعاريف تشمل أى خلل يحدث للمخ ، أو للوظائف النفسية .

المعلم : بصراحة يجوز ، بل ويمكن تفسير كثير من لثة التحليل النفسى مثل الحيل الدفاعية Mental mechanism بهذه اللثة الفسيولوجية ولن أطيل عليك هنا فيما هو اضطراب حتى نلتقى في الجزء الثالث (*) ..

الطالب : شكرا ، فماذا تبقى إذا في هذا الصدد ..

=such it may explain a multitude of psychological phenomena in health (e.g. mental mechanisms) and disease (e.g. hallucinations, hysteria etc...)

(*) يمكن أن تعد أمثلة سريعة إضافية تظهر فيها الهلوسات أو ما يشابهها من نفس الموقع ونفس الميكانيزم (وهو الانشقاق) .

١ — لجهد الجهاز الحسى ، مثل حالات الحرمان من النوم

٢ — تسمم أو تثبيط الجهاز الحسى بكميائيات ، مثل حامض الليسرجيك LSD

٣ — « حشد الدوائر الحسية » مثلها يحدث في بعض حالات الفزع ، فلا تملك المداخل

أن تغربل أو تلتفى ، فتعجز أصلا وتعاما .

٤ — في حالات ما يسمى بالتنبؤ ، حيث تضيق بؤرة المثيرات الحسية من البيئة

فيطلق الداخل محتواه .

٥ — في حالات ما يسمى بالانشقاق المرضى مثل الهياج Fugue وهنا لا تنطلق المدركات

مستقلة ، ولكن ينطلق النشاط الحركى دون ضبط كاف

٦ — عند في حالات الهلوسة في الفصام حيث تنهار اللغة ، فيفقد العالم الخارجى معناه كما ذكرنا

المعلم : تبقى أن تتذكر أنه في حالات الحرمان الحسى حيث تتوقف المثيرات الواردة من الخارج عن تلبية المخ عن طريق الحواس ، فيلشظ المخزون الداخلى ويقفز ليعوض النقص وتصبح التغذية Feeding من الداخلى بما يترتب عليه ظهور هلوسات Hallucinations ، وحتى لو لم يكن هناك حرمان حسى فإنه إذا فقدت المعلومة الداخلة تناسبها المعنوى مع الحاجة والهدف والمخزون فلم تؤد وظيفتها التناغمية والتكاملية ، تصبح الحالة وكأن الفرد في حالة حرمان وظيفى ، وإجهاض لعملية فعلة المعلومات ، مما يترتب عليه هلاوس أيضا أو خلل في التعاون أو ما إلى ذلك ، وأحب أن أضمن كل صور الحرمان هذه تحت ما يمكن أن أسميه « حرمان معلوماتى » Information deprivation (*) .

الطالب : ولكن بالرغم من كل هذا الذى يبدو وراء هذه الظاهرة من خطأ أو خلل ، فإنى أشعر أن قليلا منه (أو كثيرا) لازم للحياة العادية .

المعلم : فتح الله عليك ، فلاشك أن فكرة الانشقاق بأساسها الفسيولوجى تستخدم الدات إذ تحميها من المعلومات الهائلة الخطرة أو المهددة ، فهى تحدد الكم المناسب من المعلومات التى يسمح لها بالدخول إلى المخ أو الخروج منه ، ولكن تذكر أن هذه الظاهرة الطبيعية لا يصح أن تسمى بالانشقاق الذى عادة ما يكون مرضيا إذا زادت جرعة انفصال تيار الوعى ، مما سيأتى ذكره فيما بعد .

الطالب : فما العلاقة بين ذلك وبين مقولات التحايل النفسى كما تقول .
المعلم : كدت أنسى ما ألحمت إليه فى البداية ، وإن كان هذا الأمر من أهم ما يعنى

(*) Information deprivation could be direct (sensory deprivation, or functional (meaning deprivation). It could be due to actual deficiency or due to over load (overwhelming) of information. Ultimately it could be due to restricted consciousness (just as in hypnosis) or to intoxication of sensorium apparatus by toxic chemicals (e.g. LSD).

إيضاحه حسب رؤيتي وخبرتي وماعبر ذهني من معلومات ، فلتكن فرصة
لنختار حيلة دفاعية أو أكثر من المتواتر في الحياة العامة لتعرف طبيعة الوجود
البشرى وضرورة التأنى في الحكم عليه ، والتمق في محاولة فهمه ، وتربط
بين الفكر الفسيولوجى والفكر التحليلى .

الطالب : وهو كذلك ، هات ماعندك ولتبدأ بتعريفى عن هذا اللفظ الشائع
« اللاشعور » .

المعلم : أعتقد أنى ألحت لك قبل أنى لأحب استعمال هذا اللفظ وأفضل استعمال كلمة
الاشعور التحق(*) ، أو الأبعد ، لأنه لا يوجد شعور ولا شعور ، وإنما هي
طبقات بعضها فوق بعض ، أعلاها هو الجاهز الفعال في حالة اليقظة وأعمقها
سحيق سحيق يمتد لخبرة الحياة ذاتها تاريخاً إذ يرتبط بالقوانين البيولوجية
الأولية ، وبين هذا وذاك توجد درجات ومستويات من الشعور تتوقف
سلامة استعمال كلمة « لاشعور » لها على مدى قربها أو بعدها عن الوعى من
ناحية ، وكذلك على مدى إمكان استدعائها من غورها إلى السطح من عدمه .

الطالب : عجبى عليك ، لماذا لاترضى باستعمال الشائع وتريخنا .

المعلم : إن كلمة لاشعور النفية توهم السامع بأن المسألة غامضة خفية سرية ، ليس لها
قوانين في حين أنها طبقة أخرى بل طبقات متسكة متسقة تتبادل مع الشعور
في النوم واليقظة ، بل وفي غير ذلك حسب الموقف واللحظة ، أما بالنسبة
للطبقات الأشد غورا ، فإنها عادة ما يكون محتواها بعيدا عن متناول التذكر

(*) The term unconscious could refer to a negative phenomenon, which is not the case. I prefer using instead some other terms like lower consciousness or far consciousness etc. This could be visualized in hierarchical levels, the most superficial of which is available to the awareness in a wakeful state .

لأنها عادة ما تحمل خبرات مؤلمة أو مخيفة أو مخجلة ، يفضل الفرد منا أن تظل بعيدا عن وعيه فعلا .

الطالب : أليس هذا هو الكبت ؟ Repression (*) .

المعلم : هو كذلك ، وهو العملية التي نقذف في داخل النفس أحداثا لا يجب الفرد أن يواجهها ، يحدث ذلك دون وعي أو قرار أو إرادة ظاهرة من الفرد ، والوجه الآخر لها هو أنها العملية التي تحول دون ظهور مادة مخزونة إلى محتوى الوعي لأغراض تتعلق بمحتواها ، المؤلم أو المزعج أو المخجل ، يحدث هذا أيضا بعيدا عن وعي الفرد وإرادته الظاهرة .

الطالب : الكلام سهل ، ولكن تصوره وتمثله صعب ، كيف هي عملية هادئة ولكنها تجري بعيدا عن الوعي وبلا إرادة ؟

المعلم : لهذا رفضت كلمة اللاشعور ، ثم إنى لم أقل بلا إرادة ، وإنما قلت بلا إرادة ظاهرة ، فهي تتم بقرار سرى ، وهدف واضح وإرادة « شعور آخر » ليس في متناول الوعي الظاهر ، هذا كل ما في الأمر .

الطالب : ليكن ، فاذكر لى أمثلة لمل الأمور تتضح .

المعلم : فعلا ، إن نسيانك ميعاد خاص ، تتوقع فيه تحديدا مؤلما أو أشلا محتملا ، هو من قبيل الكبت مثلا ، وتحديدنا لو أن شابا واعد قتاته فأخلفت لثلاث مرات متتالية ثم اعتذرت وأعطت ميعادا رابعا ، فاسيه الشاب رغم لهفته على اللقاء ، أليس في ذلك النسيان ما يجنبه المهانة الرابعة المحتملة .

(*) Repression is the process which throws automatically inside the self (i.e. deeper consciousness) whatever event or information that the individual could not face, tolerate or remember. Revising the wider definition of dissociation used here, repression could be included in it. Like all mental mechanisms it occurs beyond the conscious awareness.

—٢٤٣—

الطالب : يعيش الكبت إذا ، لقد أكرم صاحبه أكثر مما استطاع وعيه ان يكرمه ،
 المعلم : أحيانا ، ولكن أحيانا ما يتأذى الكبت ويشمل كل ما هو مؤلم حتى تصبح
 الحياة مسخاً خاليا من أى مواجهة مثرية .

الطالب : إذا فالجرعة المناسبة هي التي تحدد السواء من المرض في أى حيلة من
 هذه الحيل .

المعلم : فعلا ، مثل كل شيء ، ودرجة النضج أيضا ، إذ المفروض أننا كلما تقدمنا على
 مسيرة النضج قل استعمالنا للحيل نتيجة لاتساع دائرة الوعي ، واستبدلنا القرارات
 السرية بقرارات إرادية مسئولية منها كانت مؤلمة .

الطالب : يظهر أن حكاية النضج هذه صعبة فعلا .

المعلم : ولكنها دائمة ، صدقنى .

الطالب : ولكن ما علاقة هذه الحيلة (الكبت كثال) بالوعي والانشقاق .

المعلم : ألم تذكر أنه من معانى الانشقاق أن تنفصل معلومة داخلية أو مخزونة
 بما يصاحبها من ارتباطات معتادة أو متولدة عن بقية كتلة تيار الوعي .

الطالب : حصل .

المعلم : أليس هذا هو الكبت الذى شرحناه لتونا ؟

الطالب : أى والله !!

المعلم : وهموما فإن الكبت هو الحيلة الأم ، أى أنه الحيلة التى تسبق كل الحيل ،
 فإذا قام بالواجب وأخفى اللازم كان بها ، وإلا استعان بحيل مساعدة أخرى .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : مثل الإسقاط Projection (*) ، وهو الحيلة التى نرى - من خلالها - فى

(*) Projection is the mechanism whereby the individual sees in others (and , external world) his own denied qualities. Of course this occurs beyond the conscious awareness.

— ٢٤٤ —

الآخرين وفي العالم الخارجى صفاتنا نحن ، تلك الصفات التى أنكرناها على أنفسنا ، واتى لم ننتفع أن نترف بها أو نواجهها .

الطالب : إذا كنا لا نريد أن نرى صفاتنا السيئة ألا يكونى كتبها ؟

المعلم : ماذا جرى لك ؟ نحن نمدد الآن الحيل المساعدة التى تعمل مع الكبت وبعد الكبت إذا لم تكف حيلة الكبت منفردة .

الطالب : نعم . . . نعم . . . والكفى أردت التأكيد ، حدثنى عن مزيد من الحيل لأنها موضوع شائق يعرفنى بالنفس الإنسانية أكثر فأكثر .

المعلم : هناك حيلة طريقة تسمى تكوين رد الفعل (تسمى أحيانا : الانقلاب إلى ضد) Reaction Formation (*) وهى العمالية التى تظهر من خلالها جكس ما تخفى تماما - دون علم مناص فهى ليست نقابا يحال من الأحوال - فإذا أجببت أما طفلا زائدا بعد محاولات جادة شملت محاولة الإجهاض الناشئ ، ثم آتى الطفل بالرغم من كل شيء ، فقد تظهر الأم حبا هائلا تجاهه ورعاية مفرطة أكثر مما أظهرت لسائر إخوته وهكذا ، ودلالة ذلك أنها تحاول بهذا الافراطى الحيل والرعاية أن تخفى ما بداخل نفسها من رفض لهذا القادم الذى فرض نفسه .

الطالب : معقول ، وماذا أيضا ؟

المعلم : عندك ياسيدى حيلة شائعة جدا ، وخاصة فى بلدنا ، اسمها حيلة « التبرير » Rationalization (**) ، وهى تعنى إعطاء أسباب وجيهة تبرر وتدبر حدثا ما ، رغم أنها ليست الأسباب الحقيقية ، وفائدة هذه التفسيرات الظاهرة

(*) Reaction formation is the mechanistic process through which one exhibits an overt behaviour that is exactly opposite to another 'hidden rejected one (feeling, attitude, idea etc...) To be considered as a mechanism it should occur beyond conscious awareness.

(**) يمكن الرجوع لمقال كامل عن الحيل النفسية فى الأمثلة العامة فى كتابي « حياتنا

والطب النفسى » لتوضيح هذه الظاهرة من خلال الأمثلة المعينة

هى إخفاء الأسباب الحقيقية التى تتضمن عادة العجز أو المهانة أو الترك أو ما إلى ذلك ، وقصة « التلبس والعنب الر » (*) الموجودة فى كل اللغات هى خير مثال على هذه الحيلة ، والمثال الآخر من الحياة العامة حين يبالغ شبابهم بالتقدم لفتاة ما أن فرصته ضعيفة لأنها مرتبطة بآخر ، فقد يلقى ذلك يوماً أو بمض يوم ، ثم يبدأ فى الحديث عن عيوبها ، وأنها سمراء ، ومتكبره ، وذكاؤهما على قدرها ... الخ ، كل ذلك يحاول به أن يبنى ما أحس به وكبته من مشاعر الرفض أو النبذ .

الطالب : هل كل الخيل هكذا ؟ تحايل وكذب ونفاق ؟

المعلم : يا سيدى حرام عليك ، قلت لك ليست تحايلا ، ولا كذبا ولا نفاقا لأنها تحدث جميعا دون وعى الفرد ، دون وعيه والله العظيم .

الطالب : ولو ... ولكننا مشوهة على كل حال .

المعلم : أبدا ، أو قل ليس دائما ، فخذ مثلا حيلة الإزاحة Displacement (***) ، فقد يشور عدوان غاضب من زوج على زوجته ، وخوفا على بيته وأولاده فذ يكتبه ، ثم يزيغ غضبه إلى سكرتيرته .

الطالب : إذا هى مشوهة وظلمة أيضا ، إذ مازنب السكرتيرة .

المعلم : أى والله مازنب السكرتيره ؟ اسمع يا سيدى سأعوضك خيرا ، هناك حيلة عظيمة هى

(*) Rationalization is a mental mechanism that serves to give untrue explanations and interpretations to some event or information, in order to cover and hide the real (usually shameful, painful or humiliating) underlying cause. Of course this occurs beyond conscious awareness.

(**) Displacement is the mechanism which transfers some feelings or attitude away from its original (usually threatening) object towards a more tolerating one.

— ٢٤٦ —

الإعلاء Sublimation (*) وهى تمى توجيه الطاقة البدائية مثل طاقة الجنس أو المدوان ، لأهداف سامية مثل الفن والخدمة العامة ، وقد اعتبرها فرويد أساس الحضارة .

الطالب : يعنى ... !!

المعلم : يعنى ماذا ؟ ألا تعجبك هذه الحيلة أيضا ؟

الطالب : عندى شك أن مبنى الحضارة بالحيل ، وأغلبها كإرأينا إما نفاق وإما ظلم ، فكيف نتوقع من أن أتصور أن أيا منها حسن ؟ ما علينا أعتقد أن هذا يكفى .

المعلم : يكفى ونصف .

الطالب : لقد حدثتني عن الطبقات الآخى فالآخى من الشعور ، وكأنتك تبهجتني عن البيع أراض التحتية ، فهلا حدثتني عن السبع سماوات .

المعلم : هذا سؤال خبيث لا أحسب أنه جاءك علو الخاطر .

الطالب : أبدا والله ، إن حديثك عن الوعى التحق وطبقاته هو الذى أوردته لى هذا الخاطر .

المعلم : على كل إن الحديث عن طبقات الوعى التحق أسهل من الحديث عن طبقات الوعى الفوقى ، وعموما لا مجال هنا للتفصيل ، ولكنى أذكرك بصفة حقائق والافراضات عابرة (١) فقد اعتبر البعض أن حالة اليقظة العادية الحافلة بالحيل النفسية المتضمنة لعملية الانشقاق كاذكرنا ، ليست سوى درجة متوسطة من الوعى ذهب البعض فى حماين خطر إلى القول بأنها أقرب إلى حسالة

(*) Sublimation is the mechanism whereby one directs the primitive unaccepted drives to some socially evaluated and constructive act and goal.

التنويم (*) (٢) وقد وضعت درجات ومستويات أعلى أختلف الباحثون في تسميتها فشمّل ذلك أسماء مثل « الوعي الكوني » (**) Cosmic consciousness ثم « الوعي الكوني مع تحقق الذات » وغير ذلك ، ومثل هذه الخبرات وقد وصفت فيما مر به سقراط وسانت بول وفرانسيس باكون وباسكال وسبينوزا وغيرهم ، وهي قريبة الشبه جدا من بعض حالات الوجد الصوفي ، وحالات « الرن » عند البوذيين

الطالب : ينجّل إلى ، ولو من ظاهر الكلام ، أن هذه الحالات هي الأقرب إلى التنويم ، وليست حالة اليقظة العادية كما تدعى .

المعلم : عندك حق ، فكثير من الحالات التي تبدو كأنها « وعى فائق » ليست سوى حالات انشفاق شاعت مع كثير من ممارسات الذكر ، والتنبيب ، وتدرّيات اليوجا ، والتأمل التجاوزي ، إلا أن هناك حالات تزيد فيها درجة الوعي فعلا ، فهي ليست انشقاكا ، ولا إبدالا ، ولكنها إضافة حقيقية للموجود فعلا ، فالوعي الفائق يتميز عن الوعي المنبثق في أنه يشمل الوعي المادي بالإضافة

(*) There are higher states of consciousness beyond the normal state of wakefulness (which is considered by some as a mass state of hypnosis). This could include cosmic consciousness, cosmic consciousness with self identity...God and so forth. It is known to occur with certain creative experience. It has to be differentiated from dissociation where the other conscious states set in instead of the normal one. On the contrary, in the higher states of consciousness the normal state is always there, but expands more and more to include inner and outer areas of awareness that is not included under normal conditions.

(**) أول من استعمل هذا التعبير هو الدكتور ريتشارد بوك Dr Richard Bucke في كتابه « الوعي الكوني » Cosmic Consciousness الذي نشر سنة ١٩٠١ بعد أن مر بهذه الخبرة سنة ١٨٧٢ وكان عمره ٢٥ عاما .

—٢٤٨—

إلى عمق خاص وانتشار خاص ، أما الوعي المنشق فهو يستبعد الوعي المادى
بدرجة أو بأخرى ويحل محله ، والفرقة قد تكون صعبة جدا ، وقد لا تتم
الإلتئيم آثارها وإيجابياتها وإبداعاتها فيما بعد ، وهذه أمور تخرج عن حجم
هذا الدليل أيضا .

المطالب : عندك حق ، ألم يثن الأوان لإقتال هذا الفصل .
المعلم : بكل تأكيد .

الفصل السابع

الفروق الفردية .. والقياس

(أصابعك ليست مثل بعضها)

أولا : الشخصية

الطالب : طوال هذه الرحلة ونحن نتكلم عن النفس وكأنها واحدة عند كل الناس وعن وظائف الفرد ، وكأن ما يسرى على « زيد » هو هو ما يسرى على « عبيد » ، مع أن أى ناظر حوالية سوف يذهل من هذا التباين الشاسع بين كل فرد وآخر حتى فى الأسرة الواحدة .

المعلم : عندك كل الحق ولكن حديثنا كان عن المبادئ العامة وما هو مشترك ، أما الفروق بين الأفراد فهذا حديث آخر يتعلق بـ « كم » قدرة من القدرات ، أو بنوع سمة من سمات شخص بذاته دون الآخر وهذا ما يضعنا مباشرة أمام دراسة موضوعي الشخصية والقدرات وقياسها كمدخل لهم هذه الفروق .

الطالب : حدثني عن الشخصية ، لأنى كثيرا ما تمنيت أن أحسن شخصيتى بشكل أو بآخر .

المعلم : أولا أذكرك من حكاية تحسين شخصيتك هذه ابتداء ، إذ لا بد أن تكون أنت أنت أولا ، ثم تطلق قدراتك ، ثم تنمو شخصيتك تلقائيا ، أما أن تضع الحصان أمام العربة فهذا شأن خطير ، وثانيا : فإن تعريف الشخصية صعب ، وتعبير « شخصيتى » أو « عندي شخصية كذا أو كيت » هو تعبير غير دقيق ، فالإنسان منا ليس « عنده » شخصية ، ولكنه هو ذاته شخصية (*) .

الطالب : ولكنى سمعت عن شئ يسمى « سمة » الشخصية .

(*) One could not 'have' a personality, one is a personality.

المعلم : سمة الشخصية(*) هي إشارة إلى جانب من جوانب السلوك يتصف به شخص ما لفترة من الزمن ، والشخصية هي مجموع سماتها ، إلا أنها ليست مجموعاً بمعنى وضع الصفات بجوار بعضها البعض ، ولكنها مجموع بمعنى التفاعل التكاملي الذي مجموعه أكبر من أجزائه بـداهة .

الطالب : وهل السمات كلها تشبه بعضها أو تتحد في هدفها بشكل أو بآخر ؟

المعلم : في الواقع أن هذا هو ما يحدث في الأغلب ، وإن كان ليس القاعدة المطلقة ، وإن ما يسمى انتشار السمة Trait Generality(**) إنما يشير إلى نوع من التقارب في السلوك في كثير من الجوانب المختلفة والواقف المختلفة للحياة وهذا ما يؤكد اقتراحك ، كما أن ما يسمى الاتساق الذات Self consistency(***) إنما يعني أن نوع في موقف بذاته يظل كما هو أو قريباً منه إذا تكررت نفس الموقف في أوقات مختلف خلال فترة زمنية متوسطة .

الطالب : معنى بهذا وذلك أن الشخصية لا تتغير ، وأنت تزعم أن الإنسان دائم التنير .

المعلم : بصراحة لقد قلت ، خلال فترة زمنية متوسطة ، ولم أقل دائماً ، كما أن التنير يحدث بالتدرج ، تراكات ثم قفزة ثم تراكات ثم قفزة وهذا ما سنعود إليه في الجزء الثاني بالتفصيل في حديثنا عن نمو الشخصية .

(*) **Personality trait** refers to a certain aspect of behaviour that characterises some person for a period of time. The personality is not a mere addition of its traits, it is the result of the holistic interaction of its components.

(**) **Trait generality** refers to the uniformity of reactions in a wide range of different situations. It implies the same goal, the same colouring, but not necessarily the same details.

(***) **Self consistency** refers to the uniformity of behaviour reacting to the same situation in different occasions over a moderate period of time.

الطالب : ولكن ما هي حكاية « الشخصية القوية » و « الشخصية الضعيفة » .
 المعلم : هذه تعبيرات ليست علمية في العادة ، والعامية يعنون بصاحب الشخصية القوية ذلك الشخص المتناسك جدا ، المقنع ، الواثق من نفسه ، الثابت على رأيه ، الرزين إلى آخر مثل هذه الصفات ، وقد كان الشائع أن هذه الصفات هي الصفات المطلوبة للشخص ، وأن ضدها هو ما يمثل الشخصية الضعيفة ، والحقيقة أن الأمور اختلفت ، وأصبحت حكاية « الشخصية القوية » *Strong personaliry* (*) أقرب إلى صفة الجلود ، وأحيانا مصطبغة بلسة غرور في شكل ثقة مفرطة ، وهذه الصورة التي كانت تصنع أبطال الروايات لم تعد تقنع أحدا ، وإنما الحديث الآن عن هدف النمو هو « الشخصية الحقيقية » *Real Personality* وهي الشخصية التلقائية المتواضعة المستعدة للتغير القادرة على التكيف رغم احتفاظها بجوهرها واستقلالها .

الطالب : وهل هناك أنواع للشخصية .

المعلم : طبعاً ، وهناك تقسيمات متعددة لا أريد أن أزعج فكريك بها ، وإن كنت لا بد قد سمعت عن الشخصية « الانطوائية » *Introvert personaliry* (**) وهي التي تنصرف بالميل إلى العزلة وتميل إلى القراءة والتخيل والتخطيط والتردد قبل الوصول إلى قرار ، أما تعبيرها فهي الشخصية الانبساطية *Extravert personality*

(*) The concept of **strong personality** is getting to be less overvalued as it is used to be before. It could mean some sort of superficial strength, exaggerated self-confidence at the expense of authenticity. Instead, the concept of **real personality** meaning authenticity, ability to change, ability to be alone with and modesty is believed to be the model harmonious with the human being taken as an ever-growing organism.

(**) An **introvert personality** is characterized by a tendency to withdraw, to think more than act, to be less realistic and imaginative. On the contrary an **extrovert personality** has the opposite qualities. A balanced mixture of both is called occasionally ambivert personality. However, not infrequently one is an introvert thinker, but an extrovert socially and vice versa.

— ٢٥٢ —

وهي عكس ذلك عملية منطلقة واقعية تعيش في الحاضر ، وإن كان هذا التقسيم تقريبي وتعسفي ، فكثيرا ما نجد خليطا من السمات في الشخص الواحد حتى ليسمى Ambirert ، وكذلك فإن الشخص قد يكون انطوائى النزعة فكريا ، منطلق السلوك اجتماعيا ، أو العكس ، فالتداخل شديد ، ولكن الجانب الظاهر من الشخصية هو الذى يصنعها هنا أو هناك في المادة .

الطالب : وهل هناك تقسيمات أخرى ؟

المعلم : طبعا ، ولكن لن أطيل عايتك فيها ، فنحن راجعون إليها لا محالة في الجزئين الثانى والثالث من هذا الدليل ، وعموما فإن الشخصية قد تصنف تحت نوعين بذاته حسب السمات الغالبة ، فالشخصية الباطنية أميل إلى الشك وسوء الظن والغرور ، والشخصية الهوسية أميل إلى المرح والنشاط والعلاقات الحادة السطحية المؤقتة والشخصية الوسواسية أميل إلى النظام والالتزام والناد وهكذا .

الطالب : ولكن أى عضو من أعضاء الجسم مسئول عن سمات الشخصية ؟

المعلم : بصراحة كل الجسم ، ولكن التزاما بالتخصص ، وبتعريف علم النفس السابق ذكره هنا ، فأنى أقول إن عمل المخ ككل هو المسئول الأول والأهم عن الشخصية وصفاتها وكيثتها .

ثانيا : الذكاء

الطالب : وهل هناك علاقة بين الذكاء والشخصية .

المعلم : بالذمة هل هذا سؤال ؟ بديهي أنه يوجد علاقة بين أى صفة في الإنسان ، وأى « قدرة » ، وبين الشخصية ، مادامنا قد قلنا إن الشخصية هي « الشخص في كليته » ، ولكن التساوى بين هذا وذاك غير صحيح ، فالذكاء في عموميته يشير إلى قدرة كفية في المادة والشخصية تشير إلى مفهوم كلى نوعى

—٢٥٣—

في المادة (*) ولو أن هذا التحديد ليس بالضرورة صحيح في إطلاقه، ولكنه تفرقة مبدئية لا أقل ولا أكثر. بمعنى أنه قد يصح أن نقول إن فلانا عنده «كذلك» كم من الذكاء، ولكننا نقول عادة إن فلانا يتصرف بكيف كذا وهذا هو شخصيته.

الطالب : هل تكفي عن هذه التقريرات وتقول لي ماهو الذكاء .

المعلم : رجعتا للصعوبة الازلية وهي التعريفات، ومع ذلك فأبسط ما يعرف الذكاء (***) هو أن تقول عنه : أنه القدرة على استنباط العلاقات الأساسية وبالتالي فهو يشمل القدرة على الربط بين السيرة السابقة والمشكلة الحالية (وهذا يتضمن القدرة على التعلم) كما يشمل التصرف بيمد النظر لأنه يتضمن استنباط العلاقة بين « الآن » و « المشكلة المستقبلية » .

الطالب : فهمت أن الذكاء له علاقة مباشرة « بحل المشاكل » التي تحدثنا عنه في التفكير .
المعلم : هذا صحيح .

الطالب : فإذا رجعتا إلى الاختلاف بين الأفراد فكيف نرى توزيع الذكاء بين الناس .

المعلم : إن توزيع الذكاء تبع ما يسمى بتوزيع المادى Normal distribution (***) curve وإذا رسمته (ويمكن أن تتدرب وحيدك على ذلك) فإنه يبدو مثل

(*) Intelligence, in general refers to a quantity of an ability (maximum performance) while personality refers to some qualitative features (typical performance).

(**) Intelligence is the ability to grasp essential relations. It thus includes the ability to benefit from past experience (which implies learning) and to act with foresight (which implies future planning).

(***) Intelligence is distributed over a normal distribution curve (Bell-like). This means that few people are very intelligent, other few people are very stupid, while the majority are but average.

الجبرس (القديم) ويتم ذلك برسم عدد الافراد في مجتمع ما (أوعينة ممثلة) على ضلع ، ودرجة الذكاء على الضلع الآخر فيقيبين :

- ١ — أن الاشخاص الآذ كياء جدا قليلون جدا .
- ٢ — أن الاشخاص قليلى الذكاء جدا قليلون جدا .
- ٣ — أن الاشخاص متوسطى الذكاء كثيرون جدا .

وما بين هذه النقط الثلاث تدرج النسب وعدد الافراد ، وهذا المنحنى والتوزيع يسمى منحنى التوزيع المادى لآى صفة شائعة ومنظمة التوزيع فى أى مجتمع .

الطالب : أى مجتمع ؟ ألا يوجد مجتمع أذكياؤه أكثر من أغبيائه ؟
المعلم : هذا وهم البيض والمنصريين (والصهاينة) ، لقد ثبت أنه لا اللون ولا المجلس ولا الوطن الجغرافى له علاقة مباشرة بنسبة الذكاء ، وكل ما قيل حول كان نتيجة لتحيزات الباحثين ، أو لسوء استخدام اختبارات للذكاء لا تصلح لفئة بذاتها أو تعليم بذاته .

الطالب : وهل يؤثر التعليم على الذكاء ؟
المعلم : لا شك أن التعليم فرصة لاستعمال أدوات الذكاء الطبيعية ، ولكنه ليس له أثر مباشر على الذكاء الفطرى ، وإذا أظهرت بعض اختبارات الذكاء تفوقا للمتعلمين على من دونهم ، فإن ذلك قد يرجع لأنها صممت أصلا على عينة من المتعلمين .

الطالب : تبدو ديمقراطيا جنابك فى العلم .
المعلم : ولا يديمقراطى ولا يمحزون ، العلم العلم والحقائق الزائلة تزول أنام نورا الأمانة وصدق الحكم الموضوعى .

(*) Neither sex, race, occupation or education prove to have a direct influence on intelligence.

الطالب والمرأة أذكى أم الرجل ؟

المعلم : بصراحة ، هذا السؤال أيضا سؤال قديم ، ولا أحد أذكى من أحد لأنه مجرد امرأة أو رجل ، وإن كانت بعض نتائج بعض الأبحاث تشير إلى احتمال تفوق المرأة في بعض القدرات اللفظية في حين تفوق الرجل في بعض القدرات والمهارات العملية أو اليدوية ، ولكن في التقدير العام يقترب الاثنان من بعضهما البعض تماما .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت حق لو كان قدينا ؟ هل توجد مهن بذاتها يتصف شاغلوها بأنهم أذكى من غيرهم ؟

المعلم : بصراحة كل مهنة ، وكل أصحاب حرفة يتسورون أنهم أذكى ممن سواهم ، وهذا تسكين طيب إذا أخذ مأخذ العناية ، أما الحقيقة فإن الجميع سواء فيما عدا أن الحرفة تلتقى شاغلها مثلما يلتقى الشخص حرفته ، بمعنى أن الحرفة المقدمة أو التي تحتاج إلى درجة معينة من القدرات لا يستطيع أن يستمر فيها إلا من يقوم بها بكفاءة تسمح بذلك ، ومن لا يملك هذه القدرة (التي تشمل الذكاء أحيانا بشكل أو بآخر) سوف يتركها إلى ما دونها وهكذا ، وهذا ما أقصده بقولي إن للمهنة تختار صاحبها ، فإذا وجدت بمد ذلك مهنة يشغلها أذكى بوجه خاص ، فهذا لا يعني أن المهنة هي التي جعلتهم أذكى ، بقدر ما يعني أنهم اختاروها واستطاعوا أن يستمروا فيها وأن يوفوا بمتطلباتها رغم صوبتها .

الطالب : كلام منطقي ، ولكننا نتكلم عن الذكاء وكأننا نعرفه شيئا واحدا يمكن أن نعرف عليه زيادة وتقصانا ، هل هذا صحيح ؟

المعلم : بصراحة لا ، إن اعتراضك في محله ، فالذكاء شيء مجرد ، والدراسات عليه أدت إلى استنتاج ماهيته من طبيعة آثاره ، لا أكثر ولا أقل ، أما هو ، فإنه افتراض تجريدي كالكلمات لك ، وهناك رأى صحيح يصور لنا أن هناك شيء مشترك بين كل القدرات يسمى العامل العام General factor وقد وصفه سبيرمان Spearman

ويسمى عامل «ع» (عام) أو G Factor وقد قيل أنه يدخل في حوالى ٥٠٪ من القدرات النوعية أو الخاصة .

الطالب : أى أن هذا العامل هو القدرة العامة ، وهو مشترك في القدرات الخاصة بمحوالى النصف .

المعلم : نعم ، وعليه يمكن أن تستلج أن من يتمتع بهذه القدرة العامة بشكل متفوق ، يتمتع بتفوق نسبي في سائر القدرات الأخرى وإن تميزت بعضها عن بعض ؛ الطالب : وماهى سائر القدرات .

المعلم : إن مكونات الذكاء (وأحيانا تسمى مكونات معاميل الذكاء) (Components of intelligence) قد وصلها بشكل جميل ودقيق عالم اسمه ثيرستون Thurstone ومازالت حتى الآن تعتبر أساساً في فهم العوامل التى يتكون منها الذكاء ، وقد عمات اختبارات مبنية عليها ، تفيد بشكل خاص في التوجيه الدراسى ، وتشخيص الصعوبات التحصيلية الخاصة ، وأحيانا التوجيه المهني .

الطالب : فماهى هذه العوامل التى يتكون منها الذكاء (*) ؟

(*) There is a general factor that participates in each component of intelligence and accounts for about half of the variance. It is usually known as G factor (General factor of Spearman). There are special factors that constitute together the intelligence as a whole while each in itself is but a special factor in its own (Thurstone). These include: (1) Verbal factor (V) denoting using vocabulary, particularly in reasoning and apprehension (2) Word fluency (W) which refers to the ability to use words and supply synonyms in a given time, (3) Memorizing (M) which is related to acquisition of information and the ability to remember them when needed (4) Numerical factor (N) is related to the skill to deal with numbers (5) Reasoning factor (R) denotes the skill for induction, deduction and causal chaining, and (6) The spatial factor (S) refers to the ability to handle objects in place and grasp the dimensions of space and so forth.

المعلم : عندنا يلجأ :

١ — العامل اللفظي (V) The Verbal Factor وهو يشير إلى مدى قدرة الفرد على تجريد المعاني باستعمال الألفاظ ، وكذلك قدرته على استعمال الألفاظ في التواصل والفهم والتعليل وما إلى ذلك .

٢ — عامل الطلاقة (W) The Word Fluency factor وهو يشير إلى قدرته وسرعته في استحضار الألفاظ والمترادفات التي تفيد معنى بذاته ، وعادة ما تقاس هذه القدرة بالثروة اللفظية في وحدة زمن بذاتها ، أو عدد المترادفات للفظ ما في زمن ما . . وهكذا .

٣ — عامل التذكر (M) Memorizing factor وهو الذي يشير إلى قدرة الفرد على استيعاب واسترجاع معلومات بذاتها ، سواء كانت أرقاماً أم ألفاظاً أم أشكالاً .

٤ — العامل العددي (N) Numerical factor وهو الذي يشير إلى مدى المهارة في التعامل بالأرقام في كل ناحية ، (وإن كان لا يشير بوجه خاص إلى التعليل الحسابي) .

٥ — العامل التعاملي (R) Reasoning factor وهو الذي يشير إلى المهارة التي يمكن بها الاستدلال ، واستخراج قاعدة عامة من مظاهر متعددة ، وهي تحتاج إلى تسلسل منطقي وتجريد .

٦ — العامل المكاني (S) Spatial factor وهو يشير إلى قدرة الفرد على إدراك المساحات والمسافات والتعرف على الأشياء في أماكنها والعلاقات الحجمية وما إليها .

الطالب : كلام واضح وسهل ، ولكن يميل إلى أن حفظه صعب لأنه متداخل ، كما أنني كنت أحسب أن القدرات الخاصة هي المواهب مثل عزف الموسيقى ، واللعب بالألوان ، وإذا بك تمدد لي عوامل محددة جامدة .

—٢٥٨—

المعلم : في الواقع أن المهارات اليدوية والحركية الحسية Sensory-motor abilities وكذلك المهارات الفنية Artistic abilities هي فعلا مهارات خاصة ، إلا أنها لاتتعلق مباشرة بالذكاء (وإن كانت تتعاق به بطريق غير مباشر) وهي تعتمد على قدرة فطرية فعلا أساساً وإن كانت تتضاعف وتعمق بالتدريب والتعالم لا محالة .

الطالب : ولكن كيف تقيسها بوجه خاص ؟
المعلم : وما اذا بدأت سؤالك بالقياس عن أصعب ما يقاس ، اليس الأجدر أن نبدأ في قياس ما يقاس ثم نتدرج إلى الصعب .
الطالب : وما هو قياس ما يقاس ؟

نقدني عنه فإنني أريد أن أقيس ذكائي .
المعلم : عجيب أمر هذه الرغبة ، مارأيت أحدا ذكيا إلا وبه رغبة عارمة لقياس ذكائه ، فالطالب منكم يدخل كاية الطب ومجموعه أكثر من ٩٥٪ ، ولكنه عديد الشك في ذكائه .

الطالب : وهل ماثقولي يعني أن نسبة النجاح وتقدير النجاح له علاقة مباشرة بالذكاء إلى هذه الدرجة .

المعلم : طبعاً ، وإن كان يقيس نوعاً خاصاً من الذكاء بشكل أدق وهو القدرة التحصيلية Achievement ability ولكن تنوع العلوم ، وماتشمل من الرياضيات والائنات والمفوضات ممآ ، يجعل التقدير متناسباً إيجابياً (دون العكس) مع الذكاء .

الطالب : ماذا تعني بقواتك دون العكس .

المعلم : أعني أن من أتى بتقدير عال في الشهادات العامة خاصة ، فإنه في الأغلب ذو ذكاء عال ، أما صاحب التقدير المتوسط والاقول فإنه ليس بالضرورة

ذو ذكاء متوسط أو أذى لأن عدم توفيقه قد يكون نتيجة لعوامل أخرى ،
أو بالفاظ أخرى فإن التفوق دليل الذكاء في حين أن عدم التفوق ليس
دليلاً للنماء .

الطالب : ولكن بالرغم مما تقول فأني مازلت أحس أن اختبارات الذكاء أحسن
من نتيجة الثانوية العامة بشكل ما .

المعلم : إن حكايتي مع الاختبارات النفسية عامة تستأهل التسجيل في مغنا قصة
طويلة وهامة .

الطالب : هاتها ولا تضايق نفسك ، فقد عرفتك خلال هذه الرحلة ، لن أستطيع
أن أحول دونك والحديث عن نفسك وما تمتد ، هاتها وخلصنا .

المعلم : تمايزني بمحاولة صدقي الشخصى لأقرب لك المعلومات من خلال آلام
الممارسة ، ساعحك الله ، ومع ذلك فلن تثليثي معايرتك فقد بدأت القصة معي
في أواخر الخمسينات حين كان لزاماً علي أن أقوم ببحث في الدكتوراه ، وقيل -
خطأ - أنه لا بد من معمل ، ثم قيل - خطأ - أنه لا بد من أوراق ، وكان
قد ظهر أيامها اختبار في الشخصية اسمه اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه
(Minnesota Multiphasic Personality Inventory MMPI) وكانت
أسئلته كثيرة ، وإجاباته يمكن أن تترجم إلى رسم بياني (يشبه منحني السبكر
في الدم Blood sugar curve أو رسم وجبة الغذاء الاختباري
Fraction test meal) وفرحت به فرحاً شديداً ، واتفقت معه اختباراً آخر
للذكاء فيه أشكال جميلة ، ونتائجه عديدة وجيدة أيضاً ، وأقنعت أساتذتي بأن
هذه الأرقام والقياسات أولى باعتبارها صالحة لما هو بحث ، مثلها مثل المعمل
الكيميائي سواء بسواء ، وصدقوني وحسوني بقدر ما صدقت نفسي ، وأذكر
أنى عملت ما لا يقل عن ألف حالة بحماس مازلت أنظر به ، واحتفظ بنتائجه ،
رغم أني لم أستعمل سوى ١٠٪ من هذه الأوراق لعرض بحث الدكتوراه .

الطالب : وماذا على أنا من كل هذه القصة وأنا أريد أن أختبر ذكائي .

المعلم : يا أخى انتظر قليلا ، المهم أنى فتحت هذا الباب ليكون بحثى له من الديكورات العددية ما يسمح له بالمناقشة ، وفى نفس الوقت تعلمت من خلاله :
(١) احترام هذه القياسات (٢) وتواضع نتائجها (٣) وضرورة الحذر فى تناولها (٤) وخطورة ترجمتها (حق أنى ترجمت نفس الاختبار MMPI إلى العامة للصربية لالحذر وزيادة فى التدقيق) ، ولكنى أكاد أندم على كل هذا بعد فوات هذه السنين الطويلة .

الطالب : ولم الندم رغم كل هذه الفوائد والمحاذير التى ذكرت .

المعلم : لأن السنة التى استلنتها حلا لموقف بذاته ، وتحديا لعرف سائد ، أصبحت قاعدة شبه ملزمة فيما بعد لكل بحث ماجستير أو دكتوراه ، بل وأصبحت هذه الاختبارات تعطى بشكل شبه روتينى دون تعمق فى قيمتها ومحدوديتها مما ، وأصبح الطبيب الصغير يفرح بالرسم البياني أكثر من احترامه لحدود التطبيق وعناطر التعميم ، حتى انقلب موقفى بالرغم منى إلى المهجوم على هذه المقاييس التى كادت تأنى الحدس السكليلىكى ، وتحمل محله ، والتى تلتصق نتائجها بالحالة مثل الكورنيلش الدائرى للفرستان ، مع أنها جزء لا يتجزأ من التفصيل الأساسى ، وبلغ من فرط هجومى على سوء الاستعمال أنى أصبحت أبدو وكأنى ضد القياس ، مع أنى من أول من أدخله بحثا وتطبيقا فى مجالى ، ومع أنى من أكثر المتحمسين للاستمانة به فى حدود علمية تطبيقه وتواضع عطائه .

الطالب : ولكنى سمعت أن هذا هو اختصاص الأخصائى النفسى وليس الطبيب فلماذا تقوم بتطبيقه كما تقول ؟

المعلم : حقيقة إن القياس النفسى من اختصاص الزملاء السيكلوجيين ولكنى أفضل - ما أمكن - أن يعرف كل طبيب كيفية تطبيق كل اختبار يطليه ، بل ويأخذها لو طبقه على نفسه ، وأن يستعين بالأخصائى النفسى فى المشكلات

العارضة التي يريد أن يقيسها تحديدا ، وليس بالتعميم السائد الآن ، وأن يعرف حدود معطيات القياس الذي طلبه (*) ، وأن يأخذ النتائج باعتبار أنها نتائج اختبار بذاته لفرد بذاته قام بها شخص مكلف بمهمة محدودة ، وعليه بعد كل ذلك أن يضع هذه النتيجة في مكانها المتواضع ، يسكل بها ما يريد الإلمام به ، وإن تعارضت مع فرضه الأول الذي ذهب إليه بحث عنه بواسطة القياس فعليه ألا يرفضها ، ولا يقبلها ، ولكن أن يعيد فحص ظروف إجرائها ، وأن يستعين بإعادة الفحص للتأكد من فرضه الأصلي ، أو يعيد القياس ، أو يطلب قياسا إضافيا جديدا يحدد الموقف ، كل ذلك في حوار متصل مع الأخصائي النفسي وتعاون وثيق لا يفرض أى من المتخصصين رأيه على الآخر ، وإنما يثير في الآخر تساؤلات هادفة لمزيد من التعاون ومزيد من العمق ، وبهذا وحده يصبح للقياس النفسي معنى وهدفا وحدودا وجدوى .

الطالب : لقد عقدت المسألة تماما ، وأنا كنت أحسب أني أريد اختبار ذكائي بنفس الطريقة التي أقف بها على الميزان لتخرج لي ورقة مطبوعة فيها سهم يشير إلى وزني .

المعلم : أعتقد أن هذا هو الخطأ الأساسي في تناول هذه المقاييس ، وفي البلاد المتحضرة (المحترمة) يستحيل أن يحصل أى شخص غير مختص « هكذا » على اختبار للدكاء أو للشخصية بمجرد أن يذهب إلى المكتبة وكأنه يشتري معجون أسنان .

(*) Psychological testing should be handled as a special elaborate technique. It is to be taken as the mutual resultant of a cooperative effort between the consulting and the consultant. The particular problem identified, the point of investigation clarified, the result limited and put in its proper place within its objective size. Further investigations recommended as a result of the interaction between the original hypothesis and the first given datum.

Psychological tests should not be easily handled by the layman.

— ٢٦٢ —

الطالب : إلى هذه الدرجة يبلغ التعقيد ؟

المعلم : تعقيد ماذا ؟ إنه تنظيم ، ناهيك عن إعداد الاختبارات ، وقد كان هذا أيضا من أهم أخطاء حماسي للاختبارات النفسية ، حين أعددت اختبارا مع زميل « للقلق والاكتئاب » وترجعت آخرها « لبعض السمات العصابية » ، وياليتني ما فعلت ، فند ذلك الحين وهذين الاختبارين يستعملان « على الحال على البطال » وهات يا جداول وهات يا إحصاء ، وهما لم يقفنا بعد ، ولم يعرف حقيقة ما يقيسان ، ولم . . . ولم . . . ولا أعرف كيف أستغفر لهذا الخطأ الذي عملته في فترة حماس محدودة ، ثم إذا به يستشري حتى أشعر أن على وزره ووزر من عمل به إلى أن يوقف ، وباختصار فلأنى أستطيع أن أقول أن سوء استعمال القياسات أزعجني لدرجة تمنيت معها أن نستغنى عنها أصلا حتى توضع في إطارها العلمي الحقيقي يوما ما .

الطالب : انتهت قصتك وآلامك واستغفارك ، فحدثني عما يلبنى أن أعرفه الآن أوحى فيما بعد . . من يدري ؟

المعلم : عليك أن تعرف أن كل اختبار يلبنى :

١ — أن يقنن أولا Standardized (*) وهذه عملية صعبة لأنها ترتبط بانتقاء العينة التي تمثل مجتمعا ما ، وهذا من أصعب ما يمكن ، فقد ظل اختبار مثل اختبار ستانفورد بينيه في محاولة تقنين ومراجعة منذ سنة ١٩٠٤ حتى الآن ، ومادام الأمر بهذه الصعوبة ، ومادامت الأجهزة المختصة عندنا رغم

(*) A test should be standardized before general use. This implies application on adequate representative sample and continuous revision and modification. Otherwise it is to be applied in a limited area for a clearly defined limited comparative investigation. Standardization also means to fulfil the same situation and circumstances whenever applying the same test.

اجتهادها الفائق لا تمكنك الإمكانيات اللازمة لهذه العملية ، فيستحسن أن تذكر نتائج الاختبار لا باعتبارها حقائق متصلة بالظاهرة المطلقة المعنية (الذكاء مثلاً) وإنما باعتبارها معطيات محدودة قابلة للمقارنة ببيانات أخرى محدودة لا أكثر ولا أقل ، ثم بعد ذلك فإن تطبيق الاختبار ينبغي أن يتم بنفس الصورة ، في نفس المكان ، بنفس نبرات الصوت ، بنفس الإضاءة حتى تكون النتائج التي تحصل عليها قد تمت تحت نفس الظروف ، فالتقنين يطلق في مجالين : في مجال الإعداد وفي مجال التطبيق وهو هام جداً .

٢ — ثم ينبغي أن يكون الاختبار صادقاً ، ونمى بالصدق (*) Validity أن يقيس حقيقة وفعلاً (صدقاً) ما أعد لقياسه ، أو ما يقال أنه يقيسه ، والصدق أنواع ، وما يهمني هو ما يسمى الصدق التجريبي (أو الإمبريقي) Empirical ، وهو يشير إلى العلاقة بين نتائج الاختبار وبين الحكم criterion الذي يقيسه أصلاً .

الطالب : قل لي على وجه التحديد كيف نعرف أن اختباراً ما صادق (أو « صالح » كما تحب أن تسميه) ؟

المعلم : لا بد لذلك من الربط بين نتائجه ، وبين ما يقيس ، مثال ذلك إذا وضع اختبار يقيس القدرة التحصيلية ويتنبأ بالتفوق ، فنحن نرصد من أصاب نتائجاً عالية عليه ثم ننتظر نتائج نهاية العام لنرى إن كانت نتائجه قد اتفقت مع نتائج نهاية العام أم لا ، فإن كانت قد اتفقت فهو اختبار صادق . . وهكذا .

الطالب : كدت أرتبك ، كيف نقيس الاختبار بما وضع ليقسه هو .

المعلم : يا أخى لا بد من الصبر والثبات في مرحلة الإعداد حتى يتم الاطمئنان للاختبار ،

(*) كلمة الصدق ترجمة ضعيفة لكلمة Validity وكنت أفضل كلمة عليها كلمة

« صلاحية » .

— ٢٦٤ —

ومنى ما تأكدت من صدقه فأنى أعتمد عليه دون الرجوع إلى المحسكات الأصلية
والتى تستغرق كل هذا الجهد وتتطلب كل هذا الانتظار .

الطالب : وما هى محسكات الاختبارات التى تهدى إلى تقويم صحته (*) .

المعلم : سوف أعدد لك بعضا منها دون إلزام

١ — المحك criterion الأول هو التحصيل الأكاديمى Academic

achievement وهو مثل المثال الذى ذكرناه بالنسبة للتفوق وإن كان يمتد
إلى أى تحصيل علمى أو نجاح فى مجالات أخرى .

٢ — والمحك الثانى هو الكفاءة العملية فى عمل بذاته Actual job

performance ، وهذا المحك صالح بوجه خاص للاختبارات التى تهتم بقياس
القدرات العقلية .

٣ — والمحك الثالث هو التقدير Rating بواسطة آخرين ، فإذا اتفقت

نتائج الاختبار مع نتائج التقويم هؤلاء المختصين فى العادة اعتبر الاختبار
صالحا حسب درجة الاتفاق .

٤ — والمحك الرابع هو تحسّن نتائج الاختبار مع تحسّن التدريب

(*) Validity refers to the positive relation between the results of the test and the criteria it is designed to assess. Criteria could be: academic achievement, actual job performance, rating, improvement with special training, another older more established already valid test, increase in scores with progress in age (in certain age linked tests) contrast distinction between contrasted groups, and correlation of special subtests with the total score.

Other types of validity may depend on studying its content (content validity), how it appears logic and convincing (face validity), or its relation to the theory it is based upon (construct validity) and so on.

improvement with special training وذلك بالنسبة للاختبارات التي تقيس مهارة بذاتها تعتمد على التدريب .

٥ — والحكم الخامس هو مقارنة نتائج اختبار جديد بنتائج اختبار قديم يقيس نفس الظاهرة ولكن ثبت صحته (older established valid test) ، وبديهي أن الاختبار الجديد لابد وأن يتميز على القديم على الأقل من الناحية العملية مثل سهولة التطبيق أو توفير الوقت ، فإذا ثبت صحة الجديد وصلاحيته فإنه قد يحل محل القديم فعلا .

٦ — والحكم السادس يظهر في الاختبارات التي تقيس قدرة ما.. تزيد مع زيادة السن Progress with advance in age - حتى حد معين - مثل الدكاء الذي يتزايد حتى سن السادسة عشر ، فإذا كانت نتائج الاختبار أعلى في السن الأعلى وأدنى في السن الأدنى فإن هذا دليل صلاحيته العامة ، وإن كان الأمر سيطلب مقاييسا ومحكات أدق فأدق .

٧ — كذلك فإن الاختبار الذي يستطيع أن يميز الفئات المتضادة بأن تكون نتائج فئة مميزة في قدرة ما هي أعلى النتائج في مقابل أدنى النتائج للفئة العكسية (مثل متفوقى الدكاء على ناحية وضمايف المقول على الناحية المضادة) فإن ذلك دليل على صلاحية الاختبار لهذا التمييز وبالتالي للدرجات التي تقع بينهما .

٨ — إذا اتفقت نتائج اختبار فرعى مع الدرجة العامة للاختبار ككل ، فإن هذا دليل على أن ما يقسبه هذا الاختبار الأصغر هو هو ما يقسبه الاختبار الكلي ، ويمكن الاكتفاء به في حالات الاختصار والمجلة ، ويمكن أن يدل إذا تكررت هذه العلاقة مع أكثر من اختبار فرعى ، يمكن أن يدل على تناسق الاختبار الداخلي Inter item consistency .

الطالب : أفادكم الله ، كل هذا لأعرف إذا كان الاختبار صحيحا أم لا ، ثم بعد ذلك أبدأ في تطبيقه ؟

— ٢٦٦ —

المعلم : يا سيدى أنت لن تقوم بكل هذا ، إن كل اختبار عتزم ماشور ، توجد معه الأبحاث الدالة على مدى صحته ومعامل صحته وكيفية قياسها ونوع الأبحاث التى تم بها تقويم ذلك فاطمئن .

الطالب : ليس باثنا أنى سأطمئن ، فقد كنت أحسب أننا فى أسهل المناطق التى حلما علم النفس حلا بديما ، فإذا به يعقد الأمور أكثر فأكثر .

المعلم : بل يدقق فى الأمور أكثر فأكثر .

الطالب : ولكنك قامت فى بادىء الأمر أن كل ذلك يتعلق بالصدق التجريبي Empirical Validity فهل هناك صدق آخر .

المعلم : أحيانا يتمدون فى صدق الاختبار على تحليل محتواه من خلال تعريفه الأساسى ويسمى الصدق المحتوى Content validity وأحيانا يتمدون على المظهر والانطباع العام وهذا هو الصدق الواجب Face Validity وأحيانا على مدى مطابقة مادة الاختبار بالنظرية التى وضع على أساسها ويسمى الصدق القياسى Construct validity أو بمدى تناسق مكوناته الأساسية وهكذا ، ولكن كل هذه الأنواع أقل أهمية ودلالة من الصدق التجريبي الذى تحدثنا عنه تفصيلا .

الطالب : وهل ما يقيسه اختبار ما اليوم ، هو هو ما يقيسه فى ظروف أخرى بعد أسبوع أو شهر ؟

المعلم : هذا ما يجرننا إلى الحديث عن ثبات (*) الاختبار Reliability .

الطالب : وهل هناك اختبار متحرك واختبار ثابت .

(*) الثبات كلمة تفيد المراد بالعربية تماما ، وإن كانت ترجمة reliable لانعنى لغويا الثبات ، وحتى الكلمة بالانجليزية أرى أن استعمالها لإفادة الثبات ضعيف وكنت أفضل عليها استعمال كلمة constancy ، ولكن هذا هو الشائع ، فوجب احترامه .

—٢٦٧—

المعلم : يا أخى كفى عن التهريج، إنما أعنى ثبات نتائجها في الظروف المختلفة، والحقيقة أن ذلك يعنى العلاقة بين نتائج نفس الاختبار إذ يجرى على نفس الشخص في ظرفين مختلفين مع فارق زمني في المادة وتسمى هذه الطريقة لمعرفة الثبات « Test retest reliability (*) » .

الطالب : وهل هناك طرق أخرى لمعرفة ثبات الاختبار .

المعلم : نعم ، فعند الإعادة قد يخشى أن يتدخل أثر التعلم نتيجة للإجراء الأول ، لذلك توجد اختبارات ذات صور متكافئة Equivalent forms تليد في أنه في الإعادة تعطى صورة متكافئة جديدة فيلتفى أثر التعلم .

الطالب : ولكنها نفس طريقة « الإعادة » ولكن بشروط أدق .

المعلم : فعلا .

الطالب : فهل هناك طرق أخرى ؟

المعلم : نعم، أحيانا ما تقسم مادة الاختبار إلى نصفين مثل التقسيم «الزوجي - الفردي» إذا سمح تركيب الاختبار بذلك وتسمى هذه الطريقة الثبات بالقسمة النصفية Split-half reliability .

الطالب : ولكن هذا ليس ثباتا للاختبار ، فإنه يجرى جميعه مع بعضه ، ثم يقسم كما فهمت ، فلا يوجد عامل الزمن ، كما أنه حتى إذا جازنا ذلك فإن النتائج لا تشير إلا إلى ثبات نصف الاختبار .

(*) Reliability refers to the consistency and stability of the scores obtained by a certain test when applied to the same individual on different occasions. This could be achieved by applying the same test (test re-test), by an equivalent form (coefficient set of equivalent items) or by splitting the test into equivalent halves (split half reliability).

—٢٦٨—

المعلم : بالضبط ، اعتراضاتك كلها في محلها وهي مقبولة تماما ، وتسرى على الطريقة الرابعة والأخيرة التي تسمى تماسك مكونات الاختبار فيما بينها Inter-Item-Consistency وهذه لا تكتفي بقسمة الاختبار إلى نصفين ، بل تعتبر كل مكون جزئي اختبارا قائما بذاته وتدرس علاقته بسائر المكونات ، وكأن هذه الطريقة لا توري الثبات بقدر ما توري التجانس Homogeneity (*) وهذه في ذاتها ليست مزية دائما ، وإلا لا كفيينا بأحد المكونات دون الباقي ووفرنا الوقت .

الطالب : خلاصة القول أن الثبات هو إعادة الاختبار بعد فترة من الزمن على نفس الشخص ويا حبذا بصورة مكافئة غير الصورة التي أعطيتها له أول مرة .
المعلم : بالضبط .

الطالب : ولكن قل لي ، هل نتائج اختبارات الذكاء تقاس بوحدات معروفة ومتفق عليها ، مثل وحدات القياس في المسائل الفيزيائية يعنى الجرام والسنتيمتر وما إلى ذلك .

المعلم : سؤال وجيه وإن كانت صياغته سخيفة إلا إذا اعتبرتك تمزح ، المهم توجد معايير فعلا لاختبارات الذكاء وغير الذكاء ، وكل اختبار يستعمل المعايير التي تتفق مع طريقة إعداده وطبيعة ما يقيس ، وسوف أعدد لك بعض هذه المعايير :

١ - معامل الذكاء (I.Q.) Intelligent quotion ، وهذا أشهر معايير اختبارات الذكاء ، وإن كان يعتبر حاليا من أقلها فائدة من الناحية التطبيقية ، وهو يعتمد على فكرة أن لكل سن درجة معينة من الذكاء تظهر من خلال النجاح في اختبار عدد معين من الاختبارات ، ويسمى هذا

(*) Homogeneity refers to the inter-item consistency. It is not always advantageous to have a completely homogeneous test .

السن السن العقل وهو السن الذى يحدده عدد النتائج الناجمة فى اختبار ذكاء بذاته حسب الجداول والمعايير الموضوعه لهذا الاختبار .
الطالب : ولكن كيف يضمون هذه المعايير ، وكيف يحسبون هذه الحسبة .

المعلم : هذه مسألة معقدة تختلف فى كل اختبار عن الآخر ، وعموما فإنها تبدأ بمعرفة السن الأساسى أو التقدير الأساسى Basic score والذى يعنى السن الذى اجتاز فيه الطالب مثلاً (المختبر - المريض . . الخ) كل اختبارات هذا السن وكل مادونها ، ثم يضاف إلى هذا السن الأساسى تقديرات إضافية Added score (credit) حسب عدد الاختبارات التى اجتازها فى كل سن ، ويحسب هذا بالإضافة إلى ذاك باعتباره العمر العقلى وذلك بعد أن يترجم إلى سنين وشهور طبعاً .

الطالب : وهل نظل نعطى الاختبارات حتى لو أخفق المختبر منذ البداية .
المعلم : عادة ما يوقف إعطاء الاختبارات متى ما أخفق المختبر فى كل الاختبارات فى ستين متتاليتين .

الطالب : هذه النتيجة هى العمر العقلى ، فماذا نعمل به إذا ما حصلنا عليه .

$$\text{المعلم : هناك معادلة تقول إن معامل الذكاء (*)} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times 100$$

$$(*) \text{ Intelligence Quotion (I.Q.)} = \frac{\text{Mental age}}{\text{Chronological age}} \times 100$$

(Max. 16 Year)

Where mental age refers to the scores obtained on a certain intelligence test as provided in certain tables, while chronological age is the actual age (since birth up to a maximum of 16). However I.Q. score does not refer to the relative position of the individual in the group (society) and is, thus, least fit for adults.

— ٢٧٠ —

الطالب : فكيف نحصل على العمر الزمى ؟

المعلم : هو العمر الموجود فى شهادة الميلاد ، على شرط ألا يزيد عن ١٦ عاما ،
(فى أغلب الاختبارات) بمحد أقصى ١٦ عاما ، يعنى لو أن هناك فردا عمره
٢٥ سنة أو ٣٢ سنة أو غير ذلك ، فكلهم يعتبرون أن عمرهم الزمى ١٦ .

الطالب : ولماذا .

المعلم : لأن عمر الذكاء عادة ما يتوقف عند السادسة عشر فى الأحوال العادية ، وهناك
من يقول الثامنة عشر .

الطالب : يتوقف نمو الذكاء ؟

المعلم : وماذا فى هذا ؟

الطالب : تحاول أن تخبرنى أن ذكاء ابن السادسة عشر مثل ذكاء ابن الخامسة والثلاثين .
المعلم : لاتنس أننا نعنى بالذكاء المقومات الأساسية للتدرات ، لا الخبرة ولا كم
المعلومات ، مثل النجار الذى يحتاج لعمله إلى ستة عشر قطعة من المدة ، يحصل
عليها قطعة كل عام ، وبعد ستة عشر عاما لا يستطيع أن يحصل على أكثر من
ذلك ، فلا يوجد أكثر من ذلك ، ولكنه يستطيع طول عمره أن يتقن
استعمالها أكثر فأكثر .

الطالب : فهمت . . تقريبا ولكن .

المعلم : (مقاطعا) ولكنى أنا الذى أحذرك ، ذلك أن معامل الذكاء يصاغ فى شكل
نسبة مئوية كالآلة حظت من المعادلة ، إلا أن متوسطى الذكاء (جدا) نصيبهم
١٠٠٪ (٩٠-١١٠٪) ونحن نعودنا أن هذه هى غاية المراد من رب العباد ،
مع أن أى طفل يدخل المدرسة الإعدادى قد يكون ذكاؤه ١٠٠٪ وطلبة
الجامعة عادة ما يكون معامل ذكائهم حوالى ١٢٠٪ فافوق ، وطلبة الطب
والهندسة مثلا (باعتبار نسبة الثانوية العامة) يكون معامل ذكائهم أكثر
من ذلك ، وهذه هى النسب العادية فاحذر أن تستعمل كذا فى المائة وكأنها
مجموع فى امتحان أو مجموع مكتب التنسيق .

الطالب : صدقت ، ولكن ألا يوجد وسيلة أخرى للمعايير مادامت هذه الوسيلة هكذا « أحمدى » .

المعلم : لا تفسد العام بتعليقاتك الساخرة ، هي وسيلة سايمة في حدودها لا أكثر ولا أقل ، وعموما فهناك معايير تسمى « المعيار المئينى » (*) Percentil score وهو يحاول تجنب هذه الأرقام الخادعة ، ويشير مباشرة إلى موقع أى شخص مختبر في مجتمعه ، بمعنى أنه يشير إلى أن الشخص الملائم من أعلى فئات مجتمعه ، أم من أوسطها ، أم من أدناها (بالنسبة لقدرة بذاتها) .

الطالب : هل معنى ذلك أننا سنقيس قدرات كل أفراد المجتمع ثم نضعهم في مدرجات تصاعدية ثم نرى في أى فصل يقع أختنا .

المعلم : لا ياسيدى ، ولكننا نأخذ عينة ممثلة لهذا المجتمع من مائة فرد أو مضاعفاتها ، ونعرف ما يقابله نتيجة الشخص المختبر على اختبار بذاته (الدرجة الخام : أى درجة الاختبار مباشرة كإحدى دون تحويل) = ثم نرى هذه النتيجة وما تقابل من نتيجة أى فرد من هذه العينة الممثلة المثلثة ، ونعرف بالتالى موقع هذا الفرد في هذه المجموعة التى تمثل مجتمعه ، وبالتالى نعرف موقعه في مجتمعه .

الطالب : لست فاهما تماما .

المعلم : مثلا إذا قات إن التقدير المئينى لشخص ما هو ٨٠ (لاحظ أننا لا نقول ٨٠٪ / المئينى غير النسبة المئوية) فإنك تمنى أنه حصل على درجة خام تقضه مقابل المركز الذى يشير إلى أنه في مستوى أعلى ثمانين فردا من المائة المثلثة ، وهكذا .

الطالب : يعنى التقدير المئينى أقرب إلى الترتيب فى الفصل ، وتقدير مامل الذكاء أقرب إلى نسبة الدرجات (المجموع ٪) بنص النظر عن الترتيب

(*) Percentil score gives the relative position of an individual among his society as represented by a representative sample usually of 100.

المعلم : تقريرا .

الطالب : معقول ، ولكن ألا يوجد ما هو أسهل وأدق من هذا وذلك .
المعلم : يوجد ، ويسمى الدرجة المعيارية Standard score وهي طريقة وجدت
إحصائيا وحسابيا أنها أقرب إلى الدقة ، وتورى موقع الفرد في المجموع ،
وانحرافه عن المتوسط ، وهي تترجم إلى جداول تسهل التطبيق .

الطالب : وكيف ذلك .

المعلم : لا . . . لن أذكر لك التفاصيل ، وإن كنت سأشير إليها في الهامش ، ولكن
فكرتها هي الحصول على المتوسط (بقسمة المجموع على عدد الأفراد) ، ثم
معرفة انحراف كل فرد من المينة عن هذا المتوسط ، ثم جمع هذه الانحرافات
على بعضها (دون النظر هل هي أعلى أم أنقص + أم -) وبقسمتها على عدد أفراد
المجموعة نحصل على متوسط الانحرافات ، وقد وجد الحسايون والإحصائيون أنه
يستحسن أن يربع كل انحراف فردى قبل الجمع والقسمة ، ثم يؤخذ الجذر
التربيعي للحاصل ، وبهذا يحصل على ما يسميه الانحراف المعياري ، فإذا نسبت
نتيجة انحراف درجات الاختبار الخام إلى هذا الانحراف المعياري (فإنه يحصل
على الدرجة المعيارية : أى « كذا » انحراف معيارى بدلا من « كذا » درجة) .

(*) The standard score is designed to translate the raw scores into how many standard deviations. To have the standard deviation one obtains :

First (1) the average = $\frac{\text{Sum of Scores}}{\text{Number of individuals}}$
then (2) the individual deviation = Average-Individual score
then (3) the standard deviation

$$= \sqrt{\frac{\text{Sum of (Individual deviation)}^2}{\text{Number of individuals}}}$$

Ultimately (4) Standard score

$$= \frac{\text{Raw deviation from the average}}{\text{Standard deviation}}$$

الطالب : أعتقد أن هذا يسكنى وزيادة لأنه يبدو أننا قلبنها جبرا وهندسة والمياذ بالله .

المعلم : بصراحة إن ما يهمنى فى كل هذه الزحمة هو أن تعرف حدودك ، وحدود هذه الاختبارات ، التى كادت للأسف أن تغرى بأرقامها وبريقها المشتغلين بفرعنا ، حتى تعفيهم من مسئولية المعاناة والتفكير والمحاولة والتدقيق .

الطالب : ولكن يخل إلى أن لها فوائد أخرى غير التطبيقات الطبية .

المعلم : هموما فإن فوائد القياسات يمكن أن توزج في(*) (١) الانتقاء : سواء انتقاء الدراسة أم المهنة (٢) والتوجيه : سواء التوجيه الدراسى أو المهنى ، أيضا (٣) والتصنيف : وهو يشمل الانتقاء والتوجيه بشكل أو بآخر (٤) والدراسات التبعية بالنسبة لمعالجات معينة ، أو تقويم نظم تدريبية معينة مع التزام أبلغ الحذر فى التأكد من « ثبات » (وتماسك) Reliability الاختبار (٥) والتحقق من فرض علمى بذاته يتعلق بمسا يقيسه الاختبار (٦) والمساعدة فى التشخيص ، سواء كان تشخيص زملة مرضية ، أم تشخيص نوع اضطراب فى وظيفة عقلية بذاتها ، أم تشخيص تركيب مضطرب فى الشخصية .

الطالب : والله كلام طيب ، فقد تصورت أن ذلك كله له دور فى العلاج والوقاية جميعا .

المعلم : بلا أدنى شك ، لو التزمنا جانب الحذر ، بل إنى سمعت من بعض المرضى أنهم تحسنت حالتهم بمجرد تأديتهم الاختبارات حتى دون تصحيحها .

(*) Uses of psychological tests are : (1) selection (scholastic & vocational) (2) Guidance (scholastic & vocational) (3) Classification (4) Follow up studies (5) Verification of scientific hypotheses and (6) An aid for diagnosis and or structural delineation.

الطالب : ماذا تقول ؟ تذكرني ببعض أطباء المركز بجواز بلدنا حين يكتبون على عياداتهم « العلاج برسام القلب الكهربائي » !! وكأن مجرد رسم القلب يعالج .

المعلم : ليس من حقى إلا أن أقول لك ملاحظت حقى أن أحد المرضى المثقفين جاءنى بعد عدة سنوات من الفحص الأول = يطلب منى أن يجرى اختبار « الأسئلة الطويلة » (يقصد ميلسوتا) لأنه تحسن جدا حين أداه فى الفحص الأول دون علاج آخر ، وقد دهشت ، ولكنه أكد لى ما حدث ، ففسرت ذلك أنه حين أتيت له فرصة مواجهة كل هذه التساؤلات عن نفسه اطمأن **اولا** : إلى أن ما يشكو منه مألوف ومكتوب ، واستطاع ثانيا : أن يتأمل ذاته فى هدوء بما سمح له بإعادة اتزانه ، وهذا فضلا عن احتمال الإيحاء رغم أنى لا أحب استعمال هذه الكلمة بالسطحية الشائعة ، وعموما فإن بعض المعالجين كتبوا فى ذلك يشيرون أن بعض هذه الاختبارات ، وخاصة الاختبارات الإسقاطية تعمل على إذابة الحاج فى المقابلات الأولى مع المعالج حتى دون تصحيحها .

الطالب : تضحك على المرضى إذا .

المعلم : يا سيدى لاضحك ولا يحزنون ، الاختبار هو اختبار ، وهو يعطى على هذا الأساس ، بكل وضوح ، فإذا جاء بنتيجة أخرى مساعدة فليس من حق أحد أن يرفضها ابتداء ، ولكن عليه أن يفسرها بتواضع واجتهاد .

الطالب : إذا كانت هذه هى استعمالات وفوائد الاختبارات وهى تبدو نافعة من كل ناحية فلماذا أنت خائف ، متحفظ إلى هذه الدرجة ؟

المعلم : أليس فى كل ما ذكرت ما يجهيك على سؤالك ، وعموما فإنى أستطيع أن أعدد لك سوء استعمال الأقيسة النفسية Abuse of psychological testing ثم بعد ذلك أحدثك عن محدودية استعمالها Limitation .

الطالب : ياليت ، فإن معرفة الحدود والمحاذير قد تكون أهم من الجاس للفوائد والاستعمال .

المعلم : أولاً إن سوء الاستعمال يعنى أن يستعمل المعلم أو الأداة العلمية لغير ما وُضعت له أو حتى لمعكس ذلك ، مما يحدث أثاراً تضر الفرد أو المجتمع وتشوه الفرض العلمى الأصلى وهو النفع والمعرفة .

الطالب : فكيف يمكن تطبيق ذلك فى مجالنا هذا ؟

المعلم : أعدد لك بعض ذلك :

١ - استعمال هذه الاختبارات بديلاً عن الحكم المباشر والتقييم الكليلىكى ، لا مساعداً لهما .

٢ - استعمال اختبارات لاتصاح لبيئة بذاتها ، إذ وُضعت فى بيئة أخرى ، وتعميم النتائج التى تفتح الباب لتفرقة عنصرية أو حكم عشوائى .

٣ - استعمال اختبارات مليئة بمادة تعليمية على أشخاص غير متعلمين ، ثم تعميم النتائج دون حذر .

٤ - الحكم على القدرات كلها بالضعف (أو بالمعكس) نتيجة للتعميم الناشئ من قياس قدرة عامة دون القدرات الخاصة النوعية .

٥ - تعميم نتائج اختبار الذكاء (أو الشخصية) على سائر نواحي السلوك التى لا يتضمنها قياس الاختبار .

(*) Abuses of psychological testing could include:

- (1) Substituting wholly, or unduely, other methods of judgement just as clinical judgement (2) Condemning some "other" culture not fit for application of an elsewhere prepared test (3) Abuse of a test loaded with learnt material in judging the abilities of illitrates (4) Generalization of the results on one aspect (e.g. general ability) over untested others (e.g. certain special ability) (5) Informing the testee by results he cannot make benefit of in the proper way (6) Using tests without considering adequately how much they are valid reliable or applied in a standardized way.

٦ — إخبار المختبر بنتائج اختبارات مباشرة وبطريقة ليس فيها شرح حدود الاختبار وتصوره مما قد يترتب عليه أوهام النقص والدونية أو يدفعه إلى غرور التفوق دون مبرر في الحالين .

٧ — استعمال اختبارات دون الاطمئنان إلى درجة الصحة ، والثبات .

٨ — عدم الالتزام بتقنين مناسب ومعايير موزونة .

الطالب : يكفي يكفي لأنى أكاد أحس لو تركتك تتأدى أنك ستمنع استعمال الاختبارات أصلا .

المعلم : بالعكس ، فالأداة الضبوظة ، في حدود قدرتها هي خير معين ، أما مجرد التعميم والحساس والاختباء في الأرقام فهذا هو ما أحرص منه .

الطالب : ولكن يخيّل إلى أن سوء الاستعمال ، هو قريب جدا من محدوديته Limitations ، فكل ما يساء الاستعمال فيه يلبنى تجنبه باعتباره محدودا لا يلبنى تخطيها .

المعلم : هو كذلك ، بشكل أو بآخر ، مع بعض الإضافات .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : في اختبارات الشخصية مثلا نجد هناك محدودية أولا : في جمع البيانات والملاحظة (*) .

(١) فالسلوك الملاحظ نادرا ما يكون « نموذجيا » typical أو ممثلا representative للشخصية .

(*) Limitations could arise from deficiency in the act of observation such as (a) it is not right to consider the 'observed' behaviour as 'typical' (b) nor as 'permanent' (c) the act of observing is liable to alter the observed behaviour (d) the 'halo effect' may influence the whole picture.

(ب) والسلوك تحت القياس إنما يقيس فترة دون إمكان اعتباره هو هو الموجود طول الوقت فضلا عن استحالة دوامه .

(ج) ثم إن عملية الاختبار ذاتها قد تؤثر في السلوك المختبر مما يجعله لا يمثل الشخصية بكفاءة .

(د) كما أن السلوك قد يتأثر بما يسمى « الحالة » Halo effect بما يعنى أن تميز الفرد في جانب واحد قد يوحى بتميزه في جوانب آخر غير مميزة وهكذا .

الطالب : كفى . . كفى . . شككتني في الملاحظة برمتها ، وإن كان قد خيل إلى أنه من الآمن أن يلاحظ المرء نفسه وكفى فقد يكون ذلك أدق .

المعلم : أبداً ، فالشك هنا أولى وخذ عندك ثانياً : بعض الحدوديات : في ملاحظة الذات(*) :

(١) فقد لا يتمتع ملاحظ نفسه بهذه القدرة أصلاً كما ذكرنا في بداية هذا الدليل .

(ب) وقد لا يفهم المبارات الواودة المطلوب منه الإجابة عليها .

(ج) وقد يختلف الأفراد في تقويم ألفاظ التنايب والتقليل مثل « نادراً »

« عادة » « غالباً » « أحياناً » ففي ، حين يعتبر أحدهم نادراً بمثل ٢٠٪ من تواتر حدث ما ، يعتبر الآخر أنها لا يلبس أن تزيد عن ٥٪ وهكذا .

(*) Self observation (self report inventories) has also its own limitations such as (a) the ambiguity of the statements (e.g. using words like 'often', 'rare', 'seldom', 'almost always' etc, with different values for different persons (c) the response style is 'yes' & 'no' and the like could be insufficient and may be occasionally misleading in negating the negation etc . (d) using tests put in the 'first person' individually, in the second person form of speech (e) faking, (consciously or unconsciously).

(د) وقد تكون الاستجابات محيرة ، مثل أن تجيب بـ « نعم » أو « لا »
لأقوال وعبارات يصعب أن تكون إجابتها نعم أو لا ، فضلا عن حكاية
أنفى النفى واختلاف مستوى القدرة اللغوية عند المحيين .

(هـ) قد يحدث الخلط حين يعطى اختبار كل عبارته بلهجة المتكلم ،
يعطى هذا الاختبار بطريقة فردية عن طريق لهجة المخاطب .

(و) وقد تسمع بعض الاختبارات بدرجة من التزييف الشمورى
أو اللاشمورى .

الطالب : ماذا أقيت إذا بعد ما مزقت الموقف شر ممزق بتحذيراتك وتمديداتك ؟
المعلم : أقيت الأمانة اللازمة ، والصمود الحتمية ، والحيرة الدافعة للبحث عن أحماق
أدق ، والتواضع فى استعمال أدوات قادرة ، فى حدود ما وضعت له .

الطالب : وإذا كانت هذه كلها محاذير الاستعمال فما بالك فى التفسير والتقدير .

المعلم : بالضبط ، وهذا هو ثالثنا : محدودية التفسير (*) ، وهى تشمل :

(أ) أن يؤخذ السلوك النموذجى الظاهر باعتباره مرادفا للذات الحقيقية
بشكل أبعادها .

(ب) أن يؤخذ تقرير الفرد عن نفسه ، وهو ماسمح بإعلانه ، باعتباره
حقيقة نفسه .

(ج) أن يضع المفسر إسقاطاته هو على المادة التى يفسرها ، ويحدث
هذا فى الاختبارات الدينامية (الإسقاطية بالذات) .

(*) Limitations in interpretation include (a) interpreting the apparent behaviour as true whole self (b) taking the 'declared' self report as the real self dimensions (c) taking the individual scales as a diagnostic category (d) projecting the interpreter's own inner drives onto the response material of the testee .

(د) أن تؤخذ الاستجابات المحدودة باعتبارها تشخيصات كاملة .

(هـ) أن يؤخذ اسم مقياس (مثل مقياس الفصام في اختبار منيسوتا مثلا) باعتباره تشخيصا للمريض حامل الاسم وهو ليس كذلك بحال .

(و) في بعض الاختبارات الإسقاطية قد يكون التفسير إسقاطا للمفسر وليس تفسيرا لفعل المختبر .

الطالب : أظن أن في هذا الكفاية، سددت نفسى عن الاستفسار عن ذكائى ورغبى في قياسه بمقاييسكم ، وإن كنت أود أن أعرف اختبارا أو أكثر بالاسم كمينه من هذه الاختبارات التى لم أكن أتصور أبعاد كل هذه القضية التى أثرتها حولها .

المعلم : بالنسبة لاختبارات الذكاء أود أن تعرف أقدم الاختبارات وأعرقتها وهو « ستانفورد بينيه » ولاختراعه قصة طريفة لاداعى لذكائها هنا ، المهم أنه ظهر سنة ١٩٠٥ وظل يراجع ويراجع حتى تاريخه ، والنسخة المترجمة هى مراجعة تيرمان وميريل سنة ١٩٣٧ وإن كان تقنيها لم يتم بالدرجة المرضية بعد ، ويتميز الاختبار بأنه يقال أنه ينجح في قياس صفات السن (ابتداء من حوالى سنتين ونصف) ، حتى الذكاء الأعلى للراشد المتفوق ، كما أن درجاته تتبع مبادئ الذكاء ، ويؤخذ فيها في الاعتبار ما سبق ذكره من التقدير الأساسى Basic Score مضافا إليه التقدير الإضافى Added credit (ص ٢٦٩) .

الطالب : يا أخى لقد قلت ستذكر الاسم فقط وإذا بك تقول فيه قصيدة .

المعلم : أبدا ، لقد احتفظت بالقصيدة لاختبار « وكسار » ، وهو

(*) Stanford-Binet test has its own historical value. It has been adequately and frequently revised, it is reported in I.Q. scores and is fit for young children but less efficient for superior adults.

مقياسان في الواقع أحدهما للراشدين ويسمى Wechsler Adult WAIS Intelligence Scale «مقياس وكسلر باغيو» ، لكاه الراشدين «والآخر للأطفال ، وهذا الاختبار أحدث وله فوائد جديدة ، وهو يتكون من عدة اختبارات فرعية تكون في مجموعها الاختبار كسكل .

الطالب : وماميزات هذا الاختبار الذى يفريك بأن تقول فيه قصيدة .
المعلم : إسمع يا سيدى :

١ — هو اختبار يقيس العامل العام (ما يمكن أن يدخل تحت الذكاء العام) ولكنه لا يستبعد عوامل أخرى مثل العوامل المزاجية والشخصية .

٢ — وهو يقدم فرصة لقياس عدد مختلف من القدرات الأولية .

٣ — وهو يفترض أن الاختبارات الفرعية تقيس جوانب مختلفة ولكن من نفس الشيء .

٤ — ثم إنه يتيح الفرصة للمقارنة بين نسبة الذكاء المعلى (*) والذكاء اللفظى (**).

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ الذكاء ذكائين ، لم تذكر لى ذلك قبلا .

المعلم : بل أشرت إليه ولملك نسبت ، وعموما فإن هذا الاختبار لا يفترض وجود نوعين من الذكاء ، ولكنه يفترض أنه عن طريق اكتساب عادات معينة ، أو مران خاص نجد أن بعض الأفراد قادرون أكثر على التعامل مع الكلمات ، وبالعكس .

(*) تشمل الاختبارات اللفظية الاختبارات الفرعية التالية : المعلومات Information ، الفهم Comprehension ، إعادة الأرقام Digit span الاستدلال الحسابي Arithmetic reasoning التشابهات Similarities المفردات Vocabulary .
(**) تشمل الاختبارات العملية الاختبارات الفرعية التالية : ترتيب الصور Picture arrangement ، تكميل الصور Picture completion رسوم المكعبات Block design تجمع الأشياء Object assembly ، رموز الأرقام Digit symbol .

الطالب : وما دلالة الفرق بين الدرجتين .

المعلم : (١) بصفة عامة فإن وجود فرق كبير بينهما يشير إلى شدة الاضطراب على الوظائف العقلية .

(ب) كما أن تدهور الوظائف العقلية يتضح بصفة أكبر في الاختبارات العملية أكثر مما يتضح في الاختبارات اللفظية .

الطالب : وهل انتهت قصيدة مد يحاك في هذا الاختبار .

المعلم : ليس بعد ، فهو أيضا :

هـ - يمكن عن طريق رسم التشتت Scatter أن يشير إلى بعض احتمالات تشخيصية .

الطالب : ماذا تعني بالتشتت .

المعلم : إنه يشير إلى الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار فرعى وبين متوسط الدرجة على الاختبارات كلها ، (أو بينها وبين متوسط الدرجة على الاختبارات الأخرى فيما عدا هذا الاختبار الفرعى) .

(*) WAIS (Wechsler Scale for Adult Intelligence) has numerous advantages : (a) It is loaded with G factor (General intelligence) but does not exclude personal or emotional factors (b) It permits measuring numerous basic primary abilities (c) It is supposed to measure different angles of the same basic phenomenon (d) It permits measuring verbal intelligence and performance intelligence. The formal tests include tests of information, comprehension, digit span, arithmetic reasoning, similarities and vocabulary. The later tests include picture arrangement, picture completion, block design, object assembly and digit symbol. (e) The WAIS also provides the possibility for scatter analysis which permits evaluation of the difference between a particular score of a subtest with all (or other) subtests.

— ٢٨٢ —

الطالب : لا . . لا . . عندك أكل القصيدة أفضل .
المعلم : آخريت فيها أنه :

٦ — يستطيع أن يقيس التدهور العقلي Mental deterioration باستعمال
طريقة درجات الاختبارات الفارقة Differenrtial-test score method
وهي تعتمد على أن هناك اختبارات لا تتدهور كثيرا بتقدم السن
(الاختبارات الثابتة Hold tests (*) وهناك اختبارات تتدهور أسرع
بتقدم السن (الاختبارات غير الثابتة Do not hold tests (**)) ولحساب
معامل التدهور يقارن بين مجموع الدرجات الموزونة في الاختبارات الثابتة
وفي الاختبارات غير الثابتة بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل التدهور} = \frac{\text{الاختبارات الثابتة} - \text{الاختبارات غير الثابتة}}{\text{الاختبارات الثابتة}}$$

(*) الاختبارات الثابتة هي : المفردات Vocabulary (أو الفهم Comprehension) ،
المعلومات Information تجميع الأشياء Object assembly ، تكميل الصور
Picture completion .

(**) الاختبارات غير الثابتة هي : إعادة الأرقام Digit span ، الحساب
Arithmetic رموز الأرقام Digit symbol رسوم المكعبات Block design
(التشابهات Similarities ، ترتيب الصور Picture arrangement) .

(*) Mental deterioration could be measured by:

- a — Longitudinal comparison (if possible) between two chronologically recorded levels of intellectual abilities.
- b — Certain memory and perceptual tests.
- c — Marked difference between verbal and performance scores on WAIS
- d — Certain high values of deterioration index as calculated from WAIS.

$$\text{Deterioration Index (D.I.)} = \frac{\text{Hold-Do not Hold}}{\text{H o l d}} =$$

حسب السن ونسبة التدهور يمكن معرفة أى درجة من التدهور ، وأحيانا
أى نوع من التدهور موجود .

وهناك اعتراضات كثيرة على معامل التدهور هذا ، وهل ما إذا كان
ما يتدهور بالزمن هو ما يتدهور بالمرض ، وهل ما يتدهور بالمرض
الغلاى هو ما يتدهور بالمرض الغلاى ، وهكذا .

الطالب : لقد أصبحت عالما فيما ليس لى به علم . . ولا حول ولا قوة إلا بالله ، وفي الحقيقة
أنت مازدتنى إلا شكا ، سواء في القياس العادى أو قياس التدهور الذى لا تصور
أن حكاية الاختبارات الثابتة وغير الثابتة كافية لتحديده .

المعلم : هناك قياسات أخرى للتدهور أهمها (٢) أن يكون لدينا قياس سابق للقدرة
قبل القياس الحالى ثم نستطيع من خلال المقارنة بين القياسين وسرعة الهبوط
في مدة بذاتها أن نقيس التدهور (٣) كما أن بعض قياسات الذاكرة تفيد في
ذلك (٤) وكذلك فإن بعض قياسات الإدراك قد تشير إلى مدى التدهور ،
وتساعد في قياسه .

الطالب : ألا يوجد اختبار بسيط وظريف بدلا من كل هذه الزحمة .
المعلم : أرجوك لا تتسهل ، ولا تمزح ، وعموما فهناك اختبار الأشكال المتزايدة
Progressive Matrices Test (*) ، وهو شديد الشيوع ، شديد الأهمية ،

= Where hold means tests that are known not to decline by the passage of time, while 'do not hold' tests do. The former include vocabulary (comprehension), information, object assembly, digit symbol, block design (similarities & picture completion). Certain figures of D.I. refer to organic deficit, others to psychotic deterioration . . . etc However, such results are neither final nor conclusive.

(*) Progressive matrices test is said to be culturally free, loaded with G factor and easily applied both individually and in a group.

وفكرته شديدة البساطة ، وهو يحمل « بالعامل العام » G Factor وفكرته تتكون من أشكال ناقصة ، يوضع تحتها ما يكملها وهو موجود بين أشكال قريرية النسبة منه ، وهو مكون من خمس مجموعات متزايدة في الصعوبة ، وكل مجموعة بها فكرة جديدة ، كما أن كل مجموعة تتكون من اثني عشر شكلا متزايدة في الصعوبة وإن حملت في المادة نفس الفكرة ، ويمكن تطبيق هذا الاختبار فرديا ، كما يمكن تطبيقه جماعيا ، وكذلك يمكن تطبيقه بالإشارة ، كأوجه أشكال منه خشبية لمن لا يعرف القراءة والكتابة يضمها بنفسه ويكملها .

الطالب : هذا اختبار ذكاء طريف ، يصلح للمتجولين أمثالي .

المعلم : وهو كذلك .

الطالب : فإذا عن اختبارات الشخصية ؟

المعلم : بصراحة لقد قلنا فيها ما يكاد يكفيها حين تحدثنا عن الملاحظة ، وعن الملاحظة الذاتية ، وعن حدودها ، وعن التحذير في تفسير نتائج كل .

الطالب : أذكر كل هذا . ولكن أطمع في تقسيم خفيف أتذكره إن لزم الأمر .

المعلم : يا سيدي يمكن تقسيم اختبارات الشخصية على الوجه التالي :

أولا : اختبارات تستعمل فيها الملاحظة المنظمة من ملاحظ أو أكثر ، وقد تتم هذه الملاحظة بشكل منظم عادي ، أو في موقف بذاته ، وقد يسمى الأخير « اختبار الموقف » Situational test (*) وقد يكون الملاحظ Rater في موقع أعلى (مثل المدرس الذي يلاحظ تلاميذه أو الطبيب يلاحظ مرضاه) أو أدنى (مثل العكس : التلميذ يلاحظ ويقوم استاذة . . . الخ) أو في نفس الدرجة ، وللملاحظة قصورها ومحدوديتها كما ذكرنا .

(*) قد يسمى مثل هذا الاختبار « سابق التشكيل Structured حيث تكون المؤثرات معروفة وواضحة » ويسمح الموقف باستجابات متنوعة ومعروفة مسبقا في الأغلب ، وقد يعتقد المختبر أن جانبا ما هو الذي يقاس في حين أن جانبا آخر هو الذي تحت الملاحظة ، ويمكن من خلال مثل هذا الاختبار إظهار سلوك لا يظهر عادة في الأحوال العادية .

وقد تم الملاحظة (١) بمجرد إثبات الصفة المطلوب ملاحظتها حاضرة أم غائبة أو (ب) بترتيب الملاحظين Ranking لمدة أفراد حسب مدة وشدة وجود سمة أو صفة من عدمها (ج) أو بإعطاء درجة مئوية ، أو تحديد موقع على مقياس يبانى ، أو غير ذلك من الطرق التى يتفق عليها الملاحظون فيما بينهم ويتدربون عليها .

الطالب : ياليتنى ما عرفت محدوديتها لقلت إن هذه أفضل طريقة على الإطلاق .

المعلم : انتظر قليلا ولا تقاطعنى ، عندك ياسيدى :

ثانيا : اختبارات الشخصية التى تعتمد على التقرير عن الذات Self report وهى اختبارات تشمل الشخصية كلها ، أو تشمل بعض جوانبها مثل اختبارات الاهتمامات Interest Inventories وغيرها .

الطالب : حدثنى عن مثل واحد دون إطالة .

المعلم : يكفى أن أذكرك بهذا الاختبار الطويل المسمى اختبار منيدوتا (***) ، والذي حكيت لك كيف أنى ألوم نفس أنى ساهمت فى هذا الزحف الذى زحفه على مرضانا ، يرسمهم فى رسوم بيانية دون أى تردد أو خجل ، وكيف أننا فرحنا برسومه ، وبأسماء مقاييسه لشدة قربها من أسماء أمراضنا ، ثم كيف أنه يساء استعماله أشد الإساءة حين يطلق اسم المقياس المرتفع وكأنه المرض ، أو حين لا ينظر إلى المقياس الدال ارتفاعه على عدم صحة الاختبار (ف) أو حين يستعمل فى غير موضعه لقياس ما يتصور أنه تحايل أو تهرب ، أو حين نجعل مقاييسه على

(*) Situational test depends on observation in a structured situation where the stimulus is generally uniform, there is possibility of variable responses, and the aspect under observation is not necessarily declared. Such tests usually permit observing aspects of behaviour which are not commonly encountered in normal life.

(**) MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) is widely used (and abused) in Egypt. It is too long and its superficial interpretation is usually misleading.

بعضها دون النظر إلى نوع المينة وتحديد هدف الإجراء ، وكل ذلك لمجرد أنه كثير الأسئلة ، سهل التصحيح ، مخطط البيان ولا حول ولا قوة إلا بالله .

الطالب : خلاص خلاص ، لا داعي للإعادة وإن كان لي سؤال أخير عن حكاية اختبارات الاهتمامات ، وهل لها علاقة بالقدرات الخاصة ، أو دعني أوضح لك سؤالاً : ما هي حكاية القول الشائع أن فلاناً غاوى طرب أو أن علاناً غاوى موسيقى ، هل هناك ما يقيس هذا أو ذاك أو يتنبأ بنجاح أى منها .

المعلم : يا سيدى هناك فرق بين القدرة الخاصة Special Aptitude وبين الاهتمام والميل Interest ، وعموماً فدعني ألخص لك الأمر :

(أ) إن شخصا له قدرة مميزة خاصة في موضوع عمله وليس له ميل له قد يعمل بكفاءة ولكنه لا يكون راضيا أو سعيدا .

(ب) وإن شخصا له ميل لعمل ما دون قدرة خاصة على القيام به ، قد يسعد بتحقيق أمله ولكنه لا يبرز في هذا العمل ، وقد يعود عليه الإحباط في النهاية بنفور .. فتعاسة .

(ج) وإن شخصا له قدرة عالية خاصة لعمل ما ، وفي نفس الوقت له اهتمام به وميل إليه فهو شخص محظوظ وكفء في نفس الوقت .

(د) أما من ليس عنده الاثنان فننادرا ما يقوم به إلا إذا اختلت الأمور وقواعد الانتقاء تماما .

الطالب : أعتقد أن القدرة الخاصة تقع تحت مفهوم الذكاء الخاص ، أما الاهتمامات فقد تكون سمة من سمات الشخصية .

المعلم : تقريبا .

الطالب : ولكن ليس من البديهي أن من يكون له اهتمام خاص بعمل ما ، يكون له في نفس الوقت قدرة خاصة على القيام به .

المعلم : للأسف أبدا ، فقد وجدوا أن الارتباط بين الاختبارات لقدرات خاصة لعمل ما ، وبين مقياس الاهتمام به تساوي صفرا (*) (لاهى إيجابية ولا سلبية) .
الطالب : ماذا تعنى تساوي صفرا ؟

المعلم : أى أنهما لا يتناسبان مع بعضهما لا طرديا ولا عكسيا ، أو أن ارتباطهما لا يزيد عن الصدفة البحتة .

الطالب : ما أعجب العلم الذي يفسد البديهيات ، ولكنى سمعت عن اختبارات أخرى عجيبة تختلف عن كل هذا ، مثل أن تحكى قصة ، أو ترسم رجلا أو شجرة ، أو تفسر نقطة حبر ، وأشياء غريبة مثل ذلك .
المعلم : إن هذا ما يسمى الاختبارات الإسقاطية (**).
الطالب : ماذا نعنى بالإسقاطية ؟

المعلم : أى أنها مثيرات ليست سابقة التشكيل Unstructured تسمح للمختبر أن يشكلها كما يشاء ، وذلك من واقع أنه يسقط ما بداخل نفسه من محتوى وخيالات وميول واتعمالات ومخاوف عليها ، وعلى الرغم من أن المثير واحد فإن الاستجابات تختلف من شخص لآخر اختلافا شاسعا .
الطالب : وهل هذا اختبار ؟ وله معايير ؟ وأرقام أيضا .

المعلم : أحيانا يحدث هذا ، وإن كان الخلاف حول تفسيره وقيمه شديدا جدا ،

(*)The correlation between interest inventories and special aptitude in a particular test is almost near to zero.

(**) Projective techniques include Rorschach test and Thematic Apperception Test as examples. A projective technique is unstructured stimulus that permits the testee to structure them rather freely. It is to be considered as accessory clinical tool rather than a standardized psychometric test. It is usually not dependant on language and is rather difficult to falsify.

—٢٨٨—

ويقال أحيانا أن المفسر يسقط بدوره على إجابة المختبر ما بنفسه ، ثم تدور الحلقة ولا تنتهى .

الطالب : ولكن ما رأيك أنت ؟

المعلم : أنا ليس لى خبرة خاصة فى هذا النوع ، فتفسيره يحتاج إلى مران وتخصص طويلين ، وإن كنت أميل إلى اعتباره مفيدا جدا كوسيلة كليليسكية تضيف مادة ثرية للفاحص الكليليسكى ، الأمر الذى يهم فى الأطفال والاميين ومن عندهم صعوبات لغوية بوجه خاص ، ومآدات الاستفادة من أى أداة تتم فى حدود معطياتها والغرض من تطبيقها فإنى لا أرى بأسا من الأخذ بها فى هذه الحدود لا أكثر ولا أقل .

الطالب : كدت ألحث وراءك فى هذا الفصل .

المعلم : وأنا كدت ألحث أمامك . . وعلى العموم أعذرنى .

الطالب : عذرك معك ، وإن كنت لا أدرى ما هو .

المعلم : هو الحديث باللغة السائدة ، حق ولو لم تكن لنقى .

الطالب : عذرك معك ، وأمرى إلى الله .

* * *

ملاح رؤية مستقبلية

كلمة أخيرة :

الطالب : والآن بعد هذا المشوار الطويل ؟ إلى أين انتهى بنا المطاف ؟ ياترى ؟
 المعلم : لقد كنت على وشك أن أسألك هذا السؤال ، فأنت أحق بالإجابة عليه .
 الطالب : بدأنا بـعلم النفس وأنه وظيفة المخ ، وانهينا إلى اختبارات السلوك وأنها قياس
 الذكاء والشخصية حتى كدت أنسى حكاية المخ هذه من الاصل ، فهلا
 ربطت لى بين أولنا وآخرنا .

المعلم : إنى أتصور أن دراسة علم النفس مستقبلا تحتاج إلى ثورة حقيقية إذا أريد
 لهذا العلم أن يأخذ حقه ليسهم في مسيرة العلم والبشرية إلى حيث ينبغي .
 الطالب : لقد كدت أتيقن أثناء رحلتنا من أنه علم مؤقت سرعان ماسيتضاءل ويضمحل .
 المعلم : عندك حق ، فهو لا بقاء له بهذا التمزق ، وهذا التضارب ، وهذا التعصب
 للمختلفين فيه والمختلفين حوله ، رغم أنه علم واعد بلا أدنى شك .
 الطالب : هلا حدثتني عن الثورة التي تلتظره . ، أو عن تصورك لها إن أمكن .
 المعلم : في تصوري :

(١) أن عالم النفس (الإكلينيكي خاصة) لابد له أن يعمل عملا يسمح له أن
 يرى آلاف البشر ، وليس فقط فئران المعامل ولا « عينات » البشر .

(٢) كما أنى أرجح أنه لكي يتعرف على النفس ويدركها لابد له من قدر
 كاف من رؤية النفوس وهي تتمزق ثم وهي يعاد تركيبها ، وذلك عن قرب
 كاف وبعدد كاف ، وهذا يعنى احتكاكاً بالنفس البشرية في أزمة المرض الأهمق
 والتأثر ثم العلاج ، فمن خلال ذلك سوف يتعرف على الإنسان « ككل »
 بطريقة مباشرة تفتح له الآفاق لامحالة .

(٣) كما أتصور أنه لابد أن يتمتع بقدر هائل من معرفة الحياة البيولوجية
 وقوانينها ، والمخ وتاريخه التطوري والجيني على حد سواء ، والأثروبولوجيا ،

وتاريخ المجتمعات وذلك حتى يستوعب الانسان في مسيرته ، وليس في نهاية مطافه الحالية فحسب .

(٤) كما أتمنى أن يصل به نموه الشخصي ، الذي يتم من خلال أمانة مماناته في ذاته وفي عمله ، درجة تسمح له بالاعتماد على نفسه مقياسا ، وعلى قياس نفسه ومراجعتها من خلال الآخرين والتتبع باستمرار لا ينقطع .

(٥) كما أحلم بتقديم وسائل القياس ، وخاصة التكنولوجيا التي قد تسمح لنا بقياس موجات المخ لاسلكيا وتركيبيا ومستوياتيا عن بعد وبأشكالها المعقدة في كل لحظة بغلقائية لا تؤثر على السلوك ، ثم ربط ذلك بطريقة كلية بأشكال السلوك المتداخلة والمهيراركية المتلاحمة ، بما يسمح بفهم أعمق لوظيفة المخ الكلية .

(٦) كما أصر على التمسك بكل المتاح الآمين من الملاحظات الجزئية الحالية ماظهر منها وما سيظهر ، على شرط ضرورة البحث المستمر عن فروض تستطيع أن تستوعبها كلها أو بعضها ، وأن تحتمل أن تترك فجوات بها ، لا تتعجل أن تملأها بملاحظات عابرة لا تصالح لها ، أو بمعطيات محشورة ليست في محلها .

(٧) كما أتمنى أن يكون البحث في النفس هو حجاج القدرة الفنية المشوالة ، مع الملاحظة العلمية الموضوعية القادرة ، لا يفترقان ولا يتفاضلان .

الطالب : كفى شعرا يا عيسى ، إذ يبدو لي أنك تحلم أكثر مني ، ولكنك طمأنيتني على كل حال أن هذا العلم لم يمت ، ولن يموت ، وأن خيالك قادر على أن يصلحك وإياه بعدما حسبت أنك سويت حسابك معه للوداع .

المعلم : رؤيتك لي تكسر وحدتي ، وتطمئني أن حوارنا هذا كان يستأهل الوقت الذي استغرقه .

الطالب : من يدرى ؟

المعلم : نعم . . من يدرى ؟

تعريف بالمحتويات

مقدمة — ١

علم النفس وعلم الطب النفسى علمان متواضعان (٥)

مقدمة — ٢

تطورت هذه الدراسة إلى ثلاث أجزاء فى : علم النفس ، وتطور الشخصية ، والطب النفسى (٥) استدراج القارىء بما يتصور إلى مايلبنى أن يعرف (٦) :

الفصل الأول

تمهيد وإيضاح (٧)

طبيعة هذا الكتاب ولماذا الحوار (٧) موقف شخصى بالضرورة (٧) السكامة المهيمنة لانتفى حق ولولم تكن « مقررة » (٨) لمن كتب هذا الكتاب ؟ : للطلاب يقضى به حاجته ، ولأى شاب ذكى يريد أن يعرف (٩) كيف يقرأ هذا الكتاب : بأ كبر قدر من الحرية (١١) عنوان الكتاب (١٣) الطب : فن أم علم أم حرفة ؟ (١٤) ماذا يلبنى أن يدرس وماذا يلبنى أن يحذف (١٦) .

الفصل الثانى

ماهية النفس . . . وعلاقتها بالجسم ، ثم : علم النفس لماذا ؟ (١٨)

تعريف النفس كنشاط للمخ (١٨) تحديد مواقع الوظائف ليس تشريحيًا موضعيًا ولكنه نسق وتنظيم (٢٠) تقسيم الوظائف النفسية ارتقائيا (٢١) تنظيمات هيراركية فى المخ (٢٣) الشعور الأعماق بديلا عن اللاشعور (٢٣) استعمال العقاقير

— ٢٩٢ —

ومستويات المنح (٢٤) حركات علم النفس : ١ - التحليل النفسى ب - السلوكية
ج - علم النفس الإنسانى د - علم النفس الجمادى (٢١) علم النفس هو علم وظائف
المنح فى مجموعها الكلى الأرقى (٢٧) فائدة دراسة علم النفس للطبيب غير المختص (٢٨)
تعريف علم النفس (٣٢) .

الفصل الثالث

الناس . . بالناس . . وللناس (٣٤)
وسائل الدراسة فى علم النفس (٣٥) علاقة الانسان بالبيئة (٣٩) الانتقائية
والتهيؤ (٤٠) أنواع التهيؤ (٤١) زمن الرجوع وأنواعه (٤٢) أشكال التواصل فى
المراحل المختلفة للنمو (٤٤) معنى التغذية البيولوجية (٤٥) معنى للملومة (٤٥)
علاج إحياء المعنى (٤٧) الفضيلة هى كفاءة الفسيولوجيا البشرية (٤٨) الصراع بين
الإنسان وللإنسان (٤٨) التكيف (٤٩) التشكل (٥٠) .

الفصل الرابع

الوظائف المعرفية (٥١)
الادراك (٥١) تعريف الادراك (٥٣) الادراك ونظرية المعرفة (٥٥) وظائف
المنح المعرفية (٥٦) الوظائف الوسادية (٥٧) المثير الغامض (٥٨) العلامات المختصرة (٥٨)
دوام الادراك (٥٨) العوامل التى تؤثر على الادراك (٥٩) أخطاء الإدراك الثابتة
والمتغيرة (٦٣) الحداع الحسى (٦٣) الإدراك خارج نطاق الحواس (٦٥) الإدراك
اتبعصى (٦٦) الادراك البعصى (٦٧) اختلاف العالم ثروة (٦٧) ظاهرة الرؤية
السابقة (٦٨) .
الانتباه والعوامل التى تؤثر عليه (٦٩) العوامل التى تؤثر على استمرار الانتباه
(تشتت الانتباه) (٧٠) التكيف السلبي (٧١) بؤرة الانتباه ، والانتباه السلبي
والانتباه الإيجابي (٧١) القيمدرك (٧٢) تطور الحصيلة المعرفية منذ الولادة (٧٣) .

التعلم (٧٤) أهمية التعلم في الحياة الانسانية (٧٦) العمل صانع الإنسان (٧٦)
تعريف التعلم (٧٨) (٧٩) تعلم السكان (٨٠) تعلم الشيء (٨٠) مراحل التعلم (منحنى
التعلم) (٨١) المرضى والتعلم والشفاء والتعلم (٨٣) التعلم الشرطى (٨٤) الانقراض
(الاستبعاد) (٨٥) التعميم (٨٦) التعلم وحدوث المرض وتطوره (٨٧) العلاج
السلوكى والتعلم (٨٩) التدعيم (٨٩) إلغاء التشريط (٩٠) التعلم البصرى (٩١)
الرسالة والعائد (٩٣) التعلم بالحكاية (٩٤) التعلم بالبصم (٩٩، ٩٤) مادة التعلم وعلاقتها
بأنواع التعلم (١٠٢) الطاقة الخاصة الفعالة (١٠٣) نظرية الترائز (١٠٣) إزاحة
النشاط (١٠٤) الشير .. والمطلق (١٠٤) .

الذاكرة والاستدعاء الذاكرة والتعلم (١٠٦) العجز عن تحديد جزء معين في
المخ لذاكرة معينة (١٠٦) المحضين النوويين والذاكرة (١٠٧) الذاكرة للناعبة
والذاكرة الجيلية والذاكرة الذاتية (١٠٨) فروض تفسير الذاكرة : ١ - دوائر
عصبية ب - الفرض الكيمياءى الجزئى (١١٠) الجزئيات العظيمة والذاكرة (١١١)
نقل الذاكرة (١١١) إعادة النظر في تجارب نقل الذاكرة (١١١) تدريب
الذاكرة (١١٣) النسيان (١١٦) أسباب النسيان (١١٧) الاستدعاء والتعرف (١٢٠)
اضطراب الذاكرة (١٢١).

التفكير تعريف التفكير (١٢٢) التفكير والتنفيذ للترجمة (١٢٣) التفكير
والناية (١٢٥) ترتيب الأفكار غائيا ، أنواع الأفكار (غائيا) : الفكرة المركزية ،
الفكرة النابعة ، الفكرة للتنحية الكامنة (١٢٦) الفكرة المعارضة ، والفكرة
الطفيلية والفكرة اللامركزية (١٢٧) أدوات التفكير (١٢٩) خطوات تطور
اللغة (١٣١) الأفكار منظومة مفهومية (١٣٢) مقومات كفاءة التفكير (١٣٥)
أنواع التفكير من حيث الطريقة (١٣٥) أنواع التفكير من حيث بعد « الذاتية —
الموضوعية » (١٣٦) أنواعه من حيث الاتصال بالواقع (١٣٨)

التنخيل والأحلام (١٣٩) مقومات التنخيل (١٤٠) أنواع التنخيل: اللعب الحيالى ،
أحلام اليقظة ، التفكير الأمل (١٤١) الحلم والتنخيل (١٤٢) النوم الحالم (١٤٣)

نوم حركات العين السريعة (١٤٤) فوائد النوم والأحلام (١٤٤) علاقة الحلم بالتخيل (١٤٧) الإبداع (التفكير البعترابطى) (١٤٨، ١٤٧) المخ [الطاعى والمخ المتنحى] (١٤٩) الجسم للندمل (١٥٥) مراحل الإبداع (١٥٨) .

الفصل الخامس

(١٦٤)

الوظائف الدوافعية

علاقة الوظائف الدوافعية بالوظائف الأخرى (١٦٥) طيعة الطاقة الدافعية (١٦٥) عودة إلى نظرية الترائز (١٦٦) أبعاد القوة الدافعية ووظيفتها (١٦٧) الترائز والطاقة (١٧٠) الليبدو (١٧٠) إحياء نظرية الترائز من مدخل علم الإيثولوجيا (١٧١) تنشيط السلوك الغريزى (١٧٢) الطاقة الدوافعية العصبية هى تنظيم نيورونى جاهز للإطلاق (١٧٢) تذكرة بإزاحة للشاش (١٧٣) التفسير الإبداعى وتحقيق الذات (١٧٤) .

الدوافع (١٧٥) الحاجة والدافع والحافز (١٧٥) الدوافع الفطرية : والشمولية والدوام (١٧٦) الدوافع النفسية (١٧٦) دوافع التعامل مع البيئة (١٧٦) الدوافع تتغير بالتعلم (١٧٨) الدوافع المكتسبة (١٧٩) للمواقف (١٧٩) الاهتمامات (١٧٩) السلوك الثانى (١٧٩) إثارة الدافع (١٨٠) تعقيب على الدوافع عامة (١٨١) هرمية الدوافع (١٨٢) قواعد هرمية الدوافع (١٨٣) ترتيب جديد للدوافع (١٨٤) تحقيق الذات ونسبة نشاط المشتبكات العصبية مما (١٨٨) إثارة دوافع تحقيق الذات (١٨٨) .

الانفعال والمواقف (١٩٠) ابتذال معنى الحب (١٩١) تجنب الحديث

عن المواقف من جانب بعض السلوكيين (١٩٢) صمويات دراسة المواقف (١٩٢) اختلاف تعريفات الحب (١٩٤) المواقف والانفعال ظاهرة قبللظنية (١٩٤) تعريف الانفعال (١٩٥) الانفعال قوة دافعية (١٩٦) نظرية جيمس ولانج (١٩٧) الانفعال نشاطى بدائى (١٩٩) المواقف (١٩٩) الوجدان (٢٠٠) الانفعال والمعنى (٢٠٠) فرويد يعتبر الانفعال انشقاقا (٢٠١) أبعاد المواقف (٢٠١) مصادر السرور والكدر (٢٠٢) التعبير عن الانفعال والمواقف (٢٠٣) نظرية بايز والخبرة

الانفعالية (٢٠٣) متى يسمى السلوك انفعاليا (٢٠٤) تأثير الانفعال على النفس (٢٠٦) تأثير الانفعال على الجسم (٢٠٧) التغيرات نتيجة إفراز الأدرينالين (٢٠٨) الجهاز الاتونومي وحالات الوعي الفائق (٢١٠) الانفعال والتعدد الصماء (٢١٢) فكرة الأمراض السيكوسوماتية (٢١٢) خطأ اعتبار التعبير الاتونومي (والهيبوثلاماس) هو التعبير الوحيد أو الأول عن المواطن (٢١٣) قياسات المواطن (٢١٤) مسارات الانفعالات وخطورة الاعتماد على مفهوم الموقع دون التنسيق (٢١٥) تطور المواطن من الإشارة العامة غير المميزة إلى المعنى (٢١٦) .

الفصل السادس

(٢١٧)

الوظائف الوسادية

معنى الوظائف الوسادية (٢١٧). الوعي (٢١٨) الشعور واليقظة (٢١٩) المهتمين بدراسة الوعي (٢٢٠) .

النوم مقابل اليقظة (٢٢٢) النوم نكوص فسيولوجي وليس نكسة (٢٢٣) أهمية النوم ونفمه ودلالته (٢٢٤) الظواهر البيولوجية والنواية (٢٢٥) أنواع النوم فسيولوجيا (٢٢٦) النوم الحالم (٢٢٨) الحرمان من النوم (٢٣٠) المعنى الفسيولوجي لتفسير الأحلام (٢٣٠) العلاج بالحرمان من النوم (٢٣١) علاقة المقاقير بالنوم الحالم (٢٣٢، ٢٣٤) معنى دراسة النوم والمرض النفس (٢٣٢) النوم الحالم وعلاج الأمراض النفسية (٢٣٤) **الشعور في مقابل اللاشعور** (٢٣٥) تعريف الشعور (٢٣٥) الإنتباه (٢٣٦) فعلة المعلومات (٢٣٧) الماوسة تنذية من الداخل (٢٤٠) اللاشعور (٢٤١) الكبت (٢٤٢) لاشعور أم شعور آخر (٢٤٢) الإسقاط (٢٤٣) حيلة تكوين رد الفعل - الانقلاب إلى ضد (٢٤٤) التبدير (٢٤٤) الإزاحة (٢٤٥) الإعلاء (٢٤٦) الوعي الكوني (٢٤٧) .

الفصل السابع

الفروق الفردية . . والقياس (٢٤٩)

الشخصية (٢٤٩) انتشار السمة (٢٥٠) اتساق الذات (٢٥٠) الشخصية الإنطوائية (٢٥١) الشخصية الانبساطية (٢٥١) بعض الأنواع الأخرى : البارنوية - المحوسية - الوسواسية (٢٥٢) .

الذكاء (٢٥٢) تعريف الذكاء (٢٥٣) توزيع الذكاء (٢٥٤) الذكاء والتعليم (٢٥٤) "ذكاء والمهنة (٢٥٥) مكونات الذكاء (٢٥٦، ٢٥٧) الامتحانات والقدرة التحصيلية (٢٥٨) نتيجة خبرة خاصة في ممارسة القياس (٢٦٠) مواضيع نتائج الاختبارات (٢٦١) شروط الاختبار الجيد (٢٦٢) التقنين (٢٦٢) الصدق والصلاحية (٢٦٣) محكات الصلاحية (٢٦٤) ثبات الاختبارات (٢٦٧) التجانس (٢٦٨) معامل الذكاء (٢٦٨) التحذير من سوء استعمال معامل الذكاء وقصوره (٢٧٠) التقدير المثني (٢٧١) الدرجة المعيارية (٢٧٢) تطبيقات اختبارات الذكاء (٢٧٣) سوء استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٥) محدودية استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٦) محدودية جمع البيانات (٢٧٦) محدودية ملاحظة الذات (٢٧٧) محدودية التفسير (٢٧٨) مقياس ستانفورد بينيه (٢٧٩) مقياس وكسلر للذكاء (٢٨٠) قياس التدهور العقلي - معامل التدهور (٢٨٢) قياسات أخرى للتدهور (٢٨٣) اختبار الاشكال المتزايدة (٢٨٣) اختبار المواقف (٢٨٤) اختبارات الشخصية بالتقرير عن الذات (٢٨٥) القدرة الخاصة (٢٨٦) الاختبارات الاسقاطية (٢٨٧)

ملامح رؤية مستقبلية : (٢٨٩)

مراجع وقرارات

أولا : العربية

- إريك فروم(*) (١٩٧٢) « فرويد » . (ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد) .
بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
-
- (١٩٧٢) « الخوف من الحرية » . (ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد) . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- استيفان بنديك (١٩٧٥) « الإنسان والجنون : مذكرات طبيب أمراض عقلية » .
(ترجمة : قدري حفي - لطفي فطيم) .
بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر .
- أنا فرويد (١٩٧٢) « الأنا وميكانيزمات الدفاع » . (ترجمة : صلاح مخيمر -
عبد ميخائيل رزق) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أوتو فينخل (١٩٦٩) « نظرية التحليل النفسي في المصاب » . (ترجمة : صلاح
مخيمر - عبد ميخائيل رزق) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- تشارلس داروين (١٩٧٣) « أصل الأنواع » . (ترجمة : إسماعيل مظهر) .
بيروت - بغداد : مكتبة النهضة .
- جون كونجر، بول موسن، جيروم كيجان (١٩٧٠) « سيكولوجية الطفولة والشخصية » .
(ترجمة : أحمد عبد العزيز سلامة - جابر عبد الحميد جابر) .
القاهرة : دار النهضة العربية .

(*) مازالت البحوث بالعربية تختلف حول وضع الترتيب الأبجدي للمراجع حسب الاسم الأول أو اسم العائلة ، وقد فضلت اتباع ماتمودنا عليه في اللغة العربية . رغم اختلافه عن اللغات الأوربية ، احتراماً لمصحية اللغة العربية ، لحين اتفاقنا على ما تتبع في مثل هذه الأحوال .

جويجي ماتسوموتو (١٩٧٨) اليقظة — النوم — المخ : علاقة دورية مع المجتمع .
مجلة العلم والمجتمع ، العدد الحادى والثلاثون ، السنة الثامنة .
(ترجمة : عمر مكاوى) .

سليمان نجأتى (١٨٩٦) (١٣٠٩ هـ) « أساليب الطبيب في فن المجاذيب » . القاهرة .
(قاعة للمطالعة بدار الكتب ميدان باب الخلق تحت رقم ٦٤٤ طب) .

سيجموند فرويد (؟) (*) « تفسير الأحلام » . (ترجمة : مصطفى صفوان)
القاهرة : دار المعارف بمصر .

————— (١٩٧٠) « الموجز في التحليل النفسى » . الطبعة الثانية .
(ترجمة : سامى محمود على - عبد السلام القفاش) . القاهرة :
دار المعارف بمصر .

عبد السلام عبد النصار (١٩٧٦) « مقدمة في الصحة النفسية » . القاهرة : دار
النهضة العربية .

عمر شاهين ويحيى الرخاوى (١٩٧٧) « مبادئ الأمراض النفسية » . الطبعة الثالثة .
القاهرة : مكتبة النصر الحديثة .

فاخر عاقل (١٩٧٥) « أصول علم النفس وتطبيقاته » . الطبعة الثانية . بيروت :
دار العلم للملايين .

فرانك سيفرين (١٩٧٨) « علم النفس الإنسانى » . (ترجمة : طلعت منصور -
عادل عز الدين - فيولا البيلاوى) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

كالفين هول ، جاردنر لندزى (١٩٧١) « نظريات الشخصية » . (ترجمة : فراج أحمد -
قدري حنفى - لطفي فطيم) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة
للتأليف والنشر .

————— (*) نأسف إذ تظهر بعض الكتب العربية الأصيلة أو المترجمة دون ذكر سنة النشر
على الكتاب ، وهذا ما نعنيه بعلامة الاستفهام .

- لويس كامل مليكة (١٩٧٧) « علم النفس الإكلينيكي ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- مراد وهبة (١٩٧٤) « يوسف مراد والمذهب التكامل ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- يحيى الرخاوى (١٩٦٤) الفصام فى الحياة العامة . مجلة الصحة النفسية ، العدد الثانى والثالث .
- _____ (١٩٧٢) « حياتنا والطب النفسى » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٢) مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى . مجلة الصحة النفسية ، العدد العلمى السنوى .
- _____ (١٩٧٢) « عندما يتعزى الإنسان : صور من عيادة نفسية » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٤) « صحة الأم والطفل النفسية » . القاهرة : إدارة الاعلام بجهاز تنظيم الأسرة .
- _____ (١٩٧٥) تحرير المرأة ... وتطور الإنسان : نظرة بيولوجية . المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد الثانى عشر ، العدد الثانى والثالث .
- _____ (١٩٧٧) العلاج الجمعى . الكويت ، مجلة حياتك ، العدد ١١١ (يناير) .
- _____ (١٩٧٧) « المشى على الصراط : الجزء الأول - الواقعة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٨) « المشى على الصراط : الجزء الثانى - مدرسة المرأة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

- _____ (١٩٧٨) « أغوار النفس : من واقع العلاج النفسى والحياة » .
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٨) « مقدمة فى العلاج الجمعى : عن البحث فى النفس
والحياة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٨) « سر اللعبة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٩) « دراسة فى علم السيكيوباتولوجى : شرح سر اللعبة » .
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٨٠) الله . . الإنسان . . التطور . . الله (سلسلة حتمية) .
مجلة الإنسان والتطور ، المجلد الأول ، العدد الأول .
- _____ (١٩٨٠) سوء استعمال المعلوم النفسية . مجلة الإنسان والتطور ،
المجلد الأول ، العدد الثانى :
- _____ (١٩٨٠) المدون والابداع . مجلة الإنسان والتطور ، المجلد
الأول ، العدد الثالث .
- _____ (١٩٨٠) الباحث : أداة البحث وحقله . . فى دراسة الطفولة
والجنون . مجلة : الإنسان والتطور ، المجلد الأول للعدد الرابع .
- _____ النظرية التطورية للمواطن والافتعال (تحت النشر) .
- يوسف مراد (١٩٥٤) « مبادئ علم النفس » . الطبعة الثانية . القاهرة :
دار المعارف .

ثانياً الأجنبية

- Ansell, G.B. and Bradely, P.B. (1973) eds. *Macromolecules and Behavior*. London : Macmillan.
- Arieti, S. (1972) *The Will to be Human*. New York : Dell Publishing Company, Inc.
- (1976) *The Intrapsychic Self : Feeling and Cognition in Health and Mental Illness*. New York : Basic Books.
- (1976) *Creativity : The Magic Synthesis*. New York : Basic Books.
- Askar, A., Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1965) *Psychology in Medical Practice*. Cairo : EL-Nasr Modern Bookshop.
- Berne, E. (1961) *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York : Grove Press, Inc.
- Cameron, N. (1969) *Personality Development and Psychopathology: A Dynamic Approach*. Bombay : Vakils Feffer and Simons Private, Ltd.
- Dewsbury, D. A. and Rethlingshafer, D.A. (1973) *Comparative Psychology : A Modern Survey*. New York : Mc-Graw Hill. Inc.
- Erikson, E.H. (1962) *Childhood and Society*. Penguin Books.
- Fairbairn, R. (1952) *Object-Relations Theory of the Personality*. New York : Basic Books.
- Fish, F.J. (1962) Self-transcendence as a human phenomenon. In Sutich, A.T. and Vich, M.A. (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York : The Free Press.
- Freud, S. (1901) *The Interpretation of Dreams*. Translated and edited by James Strachey, 1965. New York : Basic Books.
- Frick, W.B. (1971) *Humanistic Psychology : Interviews with Maslow, Murphy and Rogers*. Columbus : Merrill Publishing Company.

- Guntrip, H. (1975) *Schizoid Phenomena, Object Relations and the Self*. London : The Hogarth Press.
- Hardy, A. (1975) *The Biology of God : A Scientist's study of Man: The Religious Animal*. New York : Taplinger Publishing Company.
- Jasper, S.K. (1962) *General Psychopathology*. Manchester : University Press.
- Jung, C.G. (1921) *Psychology of Unconscious*. New York : Harcourt, Brace.
- (1975) *Modern Man in Search of a Soul*. English Translation. London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Kappers, C.U.A., Huber, G.C. and Grosby, E.C. (1960) *The Comparative Anatomy of the Nervous System of Vertebrates Including Man*. New York : Hafner Publishing Company.
- Klein, M. (1948) *Contributions to Psychoanalysis*. London : Hogarth. Press.
- Laing, R.D. (1960) *The Divided Self*. London : Tavistock.
- Maslow, A.H. (1969) A theory of metamotivation, the biological rooting of the value life. In Sutich, A.J. and Vich, M.A. (eds) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Mc Gaugh, J.L. (1971) *Psychobiology : Behavior from a Biological Perspective*. New York-London : Academic Press.
- Morton, J. (1972) *Man, Science and God*. London, Auckland : Collins.
- Penfield, W. (1975) *The Mystery of the Mind*. Princeton : Princeton University Press.
- Popper, K.R. and Eccles, J.C. (1977) *The Self and Its Brain*. Springer International.
- Rakhawy, Y.T. (1979) The evolutionary value of tolerance of depression in modern Life. *Egyptian Journal of Psychiatry*, 2 No2 .

—۳۰۳—

- Rickhawy, Y.T. (1980) Expansion of the concept of medical model in Psychiatry *Egyptian journal of psychiatry*, 3 No 2.
- (1980) *Selected Lectures in Psychiatry* Cairo: Dar-El Ghad Publishers. (Evol. Psych. Ass).
- Riklan, M. and Levita, E. (1969) *Subcortical Correlates of Human Behavior*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Rose, S. (1973) *The Conscious Brain*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1971) *A.B.C. of Psychiatry*. Cairo: El-Nasr Modern Bookshop.
- Sutich, A. and Vich, M.A. (1969) (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Storr, A. (1968) *Human Aggression*. New York: Bantam Books.
- (1974) *Jung*. London: Wm Collins Sons Co.
- Thines, G. (1977) *Phenomenology and The Science of Behaviour*. London: George & Allen & Unwin.
- Werner, H. (1973) *Comparative Psychology of Mental Development*. Revised edition. English Translation. New York: International Universities Press, Inc.
- Young, J.Z. (1974) *An Introduction to the Study of Man*. London, Oxford, New York: Oxford University Press.

مَشُورَات

جمعية الطب النفسي التطوري (*)

تقوم جمعية الطب النفسي التطوري - وبإسهام من داور المقطع للصحة النفسية - بنشر المؤلفات التي تخدم أهدافها ، وهي مختصرة مرحليا على نشاط أعضاء الجمعية ولكنها تأمل أن أجلا أو عاجلا مع زيادة إمكانياتها أوحى تغطية خسارتها في تخطي هذه الخطوة إلى آفاق أبعد وعقول أكثر تنوعا .

وفيا إلى ثبت منشوراتها المتداولة حاليا (**):

١ - حياتنا والطب النفسي ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٢

مجموعة مقالات سبق نشرها لتحديد فكر المؤلف في مرحلة سابقة ، من ١٩٦٥-١٩٧٠ ، وهو بعد يتحسس الطريق ، وهي تحوى بوجه خاص نقدا نفسيا لشعاذ نجيب محفوظ ، ورباعيات صلاح جاهين ، والنبي لفتحي غانم ، كما تحوى الحيل النفسية في الأمثال العامية وتفسير أطبنفسيا لأرجوزة « واجد اثنين سرجى مرجى » .

٢ - حيرة طبيب نفسى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٢

كتاب أقرب إلى السيرة الذاتية في الممارسة المهنية ، يحدد ما عاشه المؤلف من حيرة انتهت به إلى موقف جديد لم يعلن في تلك المرحلة إلا بخطوطه العريضة ، وهو يتناول في حيرته هذه نقدا للمفهوم السواء والمرض ، والتشخيص التقليدى ، وتعليم الطب ، والبحث العلمى ، والتجزى العلاجى ، وأخيرا يمرض كيف ولدت الفكرة الجديدة ، وبالكتاب « احق مستقل عن « مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى » .

(*) قبلت جمعية الطب النفسي التطوري تنازل دار الفد للثقافة والنشر عن كل حقوقها اعتبارا من هذا التاريخ وتشكر من أعانتها على ذلك إذ تعبر كل منشورات الدار في خدمة أهدافها مباشرة .

(**) الموزع المشول : مكتبة العربى . ٦٠ شارع قصر العينى : القاهرة .

٢٧٥٦٦ - ٢٧٤٨٢ .

٣ — عندما يتعرض الإنسان

(صور من عيادة نفسية) د.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩ (طبعة ثانية)

في هذا الكتاب صور متلاحقة تروى كيف أن ما يسمى مرضا نفسيا يمكن أن يكون ثورة مبدئية في محاولة تحطيم الأصنام التي تعوق مسيرة التطور ، وهو يجرى بين «الحكيم» و«الفق» على غرار كليله ودمته من حيث المبدأ ، ويعبر زيف حياتنا وخداعها من منطلق الرض وخلم الحل الشامل ، وهو في هذا يمثل مرحلة سابقة أيضا من فكر المؤلف .

٤ — دراسة مقارنة لأعراض مرض الفصام د. رضى محفوظ ١٩٧٧

A comparative study of symptoms of Schizophrenia (An Anglo-American-Egyptian comparison).

هذا الكتاب رسالة جامعية باللغة الإنجليزية أصلا ، طبع منه عدد محدود كرجع علمي أساسا ، وهو بحث أجرى على الأطباء النفسيين المصريين الممارسين لمعرفة ترتيب الأعراض الدالة على مرض الفصام حسب أهميتها التشخيصية ، وقورن هذا الترتيب بدراسة مماثلة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبريطانيا ، ونوقشت النتائج وانتهى إلى ما يطمئن على مستوى الطاب النفسى في مصر من ناحية ، وما يوضح بعض جوانب مرض الفصام من ناحية أخرى .

٥ — العلاج الجمعى (خبرة مصرية) د. عماد حمدى غز

Group Psychotherapy (an Egyptian approach)

يقدم هذا الكتاب دراسة لحتوى ثلاث عشر جلسة علاج نفسى جمعى باللغة الإنجليزية تناول فيها الباحث التفاعلات والتفسيرات والأسلوب العلاجى نقدا وتحليلا ، وبين فيها المميزات الأصلية لهذه الطريقة الخاصة التي نبعت من المجتمع المصرى ، وإن استمدت جذورها إبداهة من سابقها في المجتمعات الأكثر تقدما ، ومعه مقدمة طويلة باللغة العربية لمساهمة هذه الطريقة نظريا بقلم منشئها د.د. يحيى الرخاوى (وقد ظهرت هذه المقدمة في كتاب مستقل سيأتى ذكره حالا) وهذا الكتاب هو رسالة جامعية أصلا باللغة الإنجليزية ، وعدده محدود كذلك .

٦ - الحالات البينية Borderline States ويد. محمد هدى ١٩٧٩
(دراسة دينامية)

رسالة جامعية (لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة - فرع علم النفس) ظهرت في كتاب محدود ، وهي باللغة العربية ، وتتناول موضوع الحالات الخليط بين الدهان والعصاب واضطرابات الشخصية ، وقد اتبعت أسلوب التحليل الفينومينولوجي الكليتيكي أساساً ، مع التفسير الدينامي ما أمكن ، وعرضت عينات طويلة من حالات تمثل مختلف أنواع هذه الزمة الكليتيكية الحيرة ، كما عرضت نتائج اختبارات إسقاطية وناقشت النتائج جميعاً من واقع فرضي متكامل أوضح ماهية هذه الحالات من الناحية الدينامية أساساً .

٧ - اغوار النفس (من واقع العلاج النفسي والحياة)

١. د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨

ديوان بالعامية يمثل رؤية النفس من داخل ، تمرى طبقاتها وتتكام على لسان شخصها من واقع تجربة شخصية عنيفة ، مقطوعاتها الأساسية شعر بالعامية المصرية ، ثم يعقب المؤلف بمد ذلك فيما أسماه « شرح على المتن » بتفصيل مسهب حتى ليتمكن الرجوع إليه كمصدر أساسي من مصادر شرح صور وأطوار العلاج النفسي ، وقد قسم المؤلف هذا العمل إلى ما أسماه ثلاث لعبات : لعبة الكلام (نقد فيها العلاج الفردي أساساً) ثم لعبة السمكات (نقد فيها العلاج الجمعي أساساً) ثم لعبة الحياة (دعا فيها إلى المواجهة والممارسة للمشكلة) .

٨ - مقدمة في العلاج الجمعي ١. د. يحيى الرخاوى ١٩٨٧

هذا الكتاب خطوط عامة لفكر مؤلفه من مدخل مقدمة لبحث في العلاج النفسي الجمعي ، وهو يتناول طريقة العلاج النفسي الجمعي التي أسسها وبتبناها ، كما يضع فروضاً عامة ورؤوس مواضيع لإطار نظرية مصرية تطويرية ، وكذلك يتناول رأيه في البحث العلمي والموقف التطوري في الوجود والنمو النفسي وديالكتيك الجهاز العصبي ونض الحياة الانسانية .

٩ — سر اللعبة د.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨

ديوان شعر بالعربية ، قدم فيه المؤلف علم « تكوين المرض النفسى » فى صورة شعرية ، أثبت من خلالها قدرة اللغة العربية على الوفاء بالتزام المام والنوص إلى طبقات النفس دون أدنى تكلف أو صناعة (أنظر تعريف شرح الديوان رقم «١٢»).

١٠ — المشى على الصراط ج(١) الواقعة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٧ رواية

١١ — المشى على الصراط ج(٢) مدونة العراة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨ رواية (الحائزة على جائزة الدولة التشجيعية فى القصة الروائية لعام ١٩٧٩) .

رواية طويلة من جزئين ٢ قال عنها الناقد يوسف الشاروى سكرتير المجلس الأعلى للفنون والآداب « أنا أعتبر هذه الرواية علامة من علامات أدبنا المعاصر تقف على مستوى حديث عيسى بن هشام لاموياحى ، وزينب لهيكل ، وعودة الروح لتوفيق الحكيم . . بحيث يمكن اعتبارها رواية السبعينات » (آخر ساعه ١٩ سبتمبر ١٩٧٩) .

والجزء الأول منها مونولوج يصف أزمة وجودية يتداخل فيها الخاص والعام بحثا عن أصل الأشياء وسميا إلى وجه المطلق ، والجزء الثانى يجرى على لسان أحد عشر شخصا فى مجموعة علاجية حيث يحكى كل واحد رؤيته لنفس الأحداث ، وهى تكاد تكون صورة التطور الذى حدث فى شخص «عندما يمرى الانسان» بما يساير تطور الكاتب .

١٢ — دراسة فى علم السيكوناثولوجى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩

نظرة (أو نظرية) فى الإنسان ، تخرج من مصر باللغة العربية (مع موجز واف بالإنجليزية) ، وهى شرح للمتن الشعرى سر اللعبة (رقم ٩) وقد وائف فيها المؤلف بين نموذجى عمل نبضات القلب مع الأيض (التمثيل الغذائى) كأساس بيولوجى يسهم فى تفسير نمو المخ الديالكى فى لولية متصاعدة ، ومن ثم نمو الشخصية ، وقد عرض من خلالها الأمراض النفسية باعتبارها مضاعفات التطور

المرضى أثناء حركة النمو المتناوبة « بسطا » و « استيمابا » ، كما تمرض لرحلة التكامل كتنقيض للمرض النفسى ، وأنهى الدراسة بالتطبيقات العملية الممكنة فى مجالات التشخيص والعلاج والبحث العلمى جميعا ، وهى دراسة مطولة تقع فى ٩٤٨ صفحة من القطع الكبير .

١٣ — أنواع الفصام د. يسرية أمين ١٩٨٠
Types of Schizophrenia

هذا الكتاب رسالة جامعية — بالإنجليزية — ، طبع منه عدد محدود للمهتمين بموضوعه ، وقد تناول مشكلة مرض الفصام الذى يعتبر محور ونواة الأمراض النفسية ، وقارن بين مراكز مختلفة وسنين مختلفة بالنسبة لتواتر نوع بذاته من أنواعه الفرعية ، كما قدم دراسة كلى طويلة لحالة فصام مبتدىء ، وآخر مستتب ، وعرض عينات مسجلة وقام بتحليلها الكلى ودراسة التركيب الدينامى مباشرة .

١٤ — تشخيص الأمراض النفسية (حجم المشكلة فى مصر)
Diagnosis in Psychiatry

د. محمد حبيب الدفراوى ١٩٨٠ : رسالة جامعية بالإنجليزية ١٩٨٠

هذا الكتاب يتناول مشكلة تشخيص الأمراض النفسية بصفة عامة ، ويستعرض كل النظم الشخصية الدولية والوطنية وتطوراتها ونقدها ، ثم ينتقل إلى تناول نفس المشكلة فى مصر فى المراكز المختلفة قبل وبعد استعمال الدليل المصرى لتشخيص الأمراض النفسية (فى نفس المركز) ، كما يتناول بعض الأبحاث التى نشرت فى هذا الصدد وتناولت تصانيف الأمراض النفسية فى مصر ، وبعد مناقشة هذه المسألة العلمية الترامية يؤكد — مثل أغلب الأبحاث فى هذا المجال — على أن اللغة العلمية المستعملة فى تشخيص الأمراض النفسية مازالت أعجز من أن توفى بنرض تحديد مفاهيم وتواصل معلومات بين المشتغلين بالفرع ، مما يؤثر على الممارسة والبحث العلمى جميعا .

— ٣٠٩ —

١٥ — حكمة المجانين (طلقاء من عيادة نفسية)

١٩٨٠ د. ا. يحيى الرخاوى

في هذا الكتاب ، ومن خلال رؤية حادة ومكثفة للوجه الإنجلي للجنون ، انطلقت ألف طلقو طلقه هي أقوال عديدة الإيجاز ، تدوى في وجدان المتوامين ، وهي عديدة التركيز ، لولية الاختراق ، وتشمل نقدا صارخا لأغلب نواحي حياتنا من ادعاء الحرية حق ادعاء الحب ، ومن عبودية الطقوس حق مهارب الفن ... إلخ .

* * *

١٦ — دليل الطالب الزكي في علم النفس والطب النفسي

« أربعة محاضرات في الطب النفسي » ا. د. يحيى الرخاوى

أربعة محاضرات في تقسيم وعلاج الأمراض النفسية بما يشمل مفهوم الصحة والمرض والعلاج النفسي والمضوى .

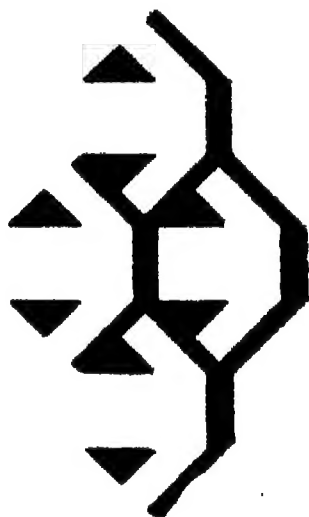
رقم الإيداع بدار الكتب ٢١٠٢ / ١٩٨٠

دار مكتبة للطباعة
٩ شارع المتفوط بـ مدينة ناسية

INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE

IN

Psychology & Psychological Medicine



Part One

PSYCHOLOGY



Y. T. RAKHAWY